

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas
Ciências de Educação

A INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA DE JOVENS DIPLOMADOS DO ENSINO
SUPERIOR

contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e
profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais

2 volumes (Vol. I)

Mariana Teresa Gaio Alves

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de
Educação/Educação e Desenvolvimento pela FCT/UNL sob orientação de
Professora Doutora Teresa Ambrósio e com o apoio do Programa Praxis XXI.

LISBOA

1997

RESUMO

No actual contexto social e económico marcado, nomeadamente, pelo aumento do desemprego e pela constatação de que a posse de um diploma de ensino superior já não constitui vantagem evidente em termos de facilidade de acesso e estabilidade no emprego, a inserção na vida activa de recém licenciados emerge como uma área de debate social e como uma área de investigação, reflexão e análise. No domínio das Ciências da Educação, o interesse pela problemática da inserção na vida activa tem vindo a ganhar grande relevância, apontando para a necessidade de questionar e reflectir sobre as relações e formas de articulação entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego.

Assim sendo, o trabalho de investigação realizado no âmbito desta tese de mestrado tem um carácter exploratório e procura contribuir para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais de licenciados em transição para a vida activa.

Para tal, analisou-se o caso de quatro grupos de licenciados nos últimos cinco anos nas áreas de Gestão (curso de Organização e Gestão de Empresas do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa e curso de Gestão de Empresas da Universidade do Minho) e de Informática (curso de Engenharia de Sistemas e Informática da Universidade do Minho e curso de Engenharia Informática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa), recorrendo a uma metodologia que combinou duas fases distintas de investigação empírica. A primeira fase, de natureza mais quantitativa, centra-se primordialmente nas variáveis estruturais dos processos de inserção na vida activa e permite identificar tendências generalizáveis ao conjunto de indivíduos inquiridos. A segunda fase, de natureza mais qualitativa, permite dar conta da dinâmica do processo de inserção a nível mais pessoal, explicitando as tensões entre condicionantes estruturais e condicionantes/estratégia pessoal dos indivíduos.

ABSTRACT

In the present social and economic context, characterised by a growth of unemployment and by the realisation that holding an university degree no longer constitutes a clear advantage regarding an easy access and reability of employment, the insertion in the working life of those that recently got their degree has become an issue of social debate as well as of research, reflection and social analysis. In the field of the Sciences od Education, the interest regarding the insertion in the active life has been gaining relevance, pointing to the need of questioning and reflecting about the relationships and links between education/training and job's system.

Thus, the work undertaken in this Master Thesis has an exploratory character and attempts to contribute to the study of the relations between educational, training and professional paths and social and professional identity building processes of graduates entering working life.

Hence, we analysed the case of four groups of people that got a degree in the last five years in Management (course on Enterprises Organization and Management at Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa and course on Enterprises Management at Universidade do Minho) and Computer Science (Systems Engineering and Computer Science at Universidade do Minho and Computer Science at Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Minho) areas, using a methodology which combined two distinct phases of empirical research. The first of these phases, of a more quantitative nature, focuses primarily on the structural variables of the insertion processes in the working life and enables us the identification of generalized tendencies to the set of inquired individuals. The second phase, of a more qualitative nature, allows us to account for the dynamics of the insertion process on a more personal level, revealing the tensions between the structural conditioning factors and those relating to the personal strategies of individuals.

RÉSUMÉE

Dans le contexte sociale et économique actuel, caractérisé, notamment, par la croissance du chômage et par la conscience que la possession d'un diplôme d'université ne constitue plus un avantage évident pour l'accès au monde du travail et la stabilité d'emploi, l'insertion dans la vie active de ceux qui ont récemment obtenu un diplôme universitaire émerge comme un zone de débat social et d'investigation, réflexion et d'analyse. Dans le domaine des Sciences de l'Education, le problème de l'insertion dans la vie active est devenue un centre d'intérêt importante, en témoignant la nécessité de mettre en question et réfléchir sur les relations et les rapports entre le système d'enseignement et formation et le système d'emploi.

Par conséquent, le travail réalisé dans cette Thèse de Maîtrise a un caractère exploratoire et cherche de contribuer pour l'étude des relations parmi les parcours éducatifs, formatifs et professionnelles et les processus de construction des identités sociales et professionnelles des diplômés universitaires dans leurs entrée dans la vie active.

Pour cela, on a analysé le cas de quatre groupes de diplômés de l'université au cours des cinq dernières années dans les domaines de Gestion (cours d'Organisation et Gestion d'Entreprises du Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa et cours de Gestion d'Entreprises de Universidade do Minho) et d'Informatique (cours d'Ingénierie de Systèmes et Informatique de Universidade do Minho et cours d'Ingénierie Informatique de Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa), en utilisant une méthodologie comprenant deux phases distincts d'investigation empirique. La première phase, de nature plus quantitative, met l'accent principalement sur les variables structurelles des processus d'insertion dans la vie active et permet d'identifier des tendances generalisables au sein de l'ensemble des individus interrogés. La deuxième phase, de nature plus qualitative, permet de rendre compte de la dynamique du processus d'insertion à un niveau plus personnel, en explicitant les tensions entre facteurs conditionnants structuraux et ceux relatifs à la stratégie personnel des individus.

ÍNDICE (Vol. I)

Introdução Geral	10
 Parte I - As relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego - a construção de identidades sociais e profissionais na fase de transição para a vida activa	 13
<u>Nota Introdutória</u>	13
<u>Capítulo 1 - A evolução das relações entre educação, formação, modelos de organização do trabalho e desenvolvimento</u>	14
Introdução	14
1 - As concepções vigentes no período após a IIª grande guerra	14
2 - Crítica das concepções vigentes no pós-guerra - as alterações emergentes nos anos 70/80	17
3 - No centro das alterações emergentes nos anos 70/80 - a evolução da noção de actor social	22
Conclusão	24
<u>Capítulo 2 - Tendências e desafios actuais nas relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego</u>	25
Introdução	25
1 - Os recursos humanos nos actuais contextos de trabalho - as competências sociais e relacionais	25
2 - A formação de recursos humanos no contexto da articulação entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego	28
3 - Formas de aproximação e interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego	32
4 - O caso das relações entre ensino superior e mercado de emprego	36
5 - A inserção na vida activa - um desafio nas relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego	41

Conclusão	45
Capítulo 3 - <u>A problemática das identidades sociais e profissionais</u>	47
Introdução	47
1 - Processos de definição e construção de identidades sociais	47
2 - Momento de transição para vida activa - a construção de uma primeira identidade profissional	52
3 - As relações entre identidades profissionais e identidades sociais	55
Conclusão	59
Parte II - Metodologia e Trabalho Empírico	60
<u>Nota Introdutória</u>	60
Capítulo 1 - <u>Problemática, questões e objectivos da investigação</u>	62
Capítulo 2 - <u>Fundamentação de uma lógica de pesquisa: pressupostos epistemológicos e metodológicos do trabalho de investigação</u>	68
Capítulo 3 - <u>Trabalho empírico: técnicas de recolha e tratamento de dados</u>	74
1 - A fase quantitativa	74
1.1 - Apresentação do inquérito por questionário	74
1.2 - Definição da população alvo e amostragem	75
1.3 - Tratamento dos dados recolhidos através de questionário	78
2 - A fase qualitativa	79
2.1 - Selecção da entrevista como instrumento de recolha de dados	79
2.2 - Selecção dos entrevistados	81

2.3 - Tratamento dos dados das entrevistas: a análise de conteúdo	82
<u>Nota Conclusiva</u>	87
Parte III - Leitura e interpretação de dados do questionário: relações entre percurso escolar, percurso profissional e percurso de formação de licenciados nas áreas de Gestão e Informática	89
<u>Nota Introdutória</u>	89
Capítulo 1 - <u>Caracterização da amostra de inquiridos</u>	91
Capítulo 2 - <u>Percurso de formação dos licenciados em Gestão e Informática</u>	98
Capítulo 3 - <u>Percurso profissional dos licenciados em Gestão e Informática</u>	104
Capítulo 4 - <u>Heterogeneidade dos percursos profissionais e de formação dos licenciados em Gestão e Informática</u>	111
<u>Nota Conclusiva</u>	124
Parte IV - Leitura e interpretação de dados das entrevistas: a construção de identidades sociais e profissionais no contexto dos percursos escolares, formativos e profissionais de licenciados da área de Gestão	126
<u>Nota Introdutória</u>	126
Capítulo 1 - <u>Percurso escolar e formativo dos entrevistados</u>	128
1 - A escolha do ensino superior e da licenciatura em Gestão	128
2 - Diploma de licenciatura e desempenho profissional	133
3 - Implicações do diploma na vida pessoal dos sujeitos	139
4 - A formação pós-licenciatura	142
Capítulo 2 - <u>Transição para a vida activa e percurso profissional dos entrevistados</u>	146

1 - Miguel: um percurso em que “tive de me encontrar”	147
2 - Manuel: um percurso em que existe um “plano de fundo”	150
3 - Marina: um percurso com muitos momentos de “insatisfação”	152
4 - Marta: um percurso que “tem-me corrido bem”	156
5 - Importância da dimensão profissional no processo de construção identitária	158
6 - As relações vida pessoal/vida profissional: diferenciação sexual	160
<u>Nota Conclusiva</u>	163
Conclusão Geral	165
Bibliografia	186
Índice de autores	198
Anexos	201
Anexo 1 - <u>Inquérito por questionário</u>	
Anexo 2 - <u>Guião de entrevista</u>	
Anexo 3 - <u>Grelhas de análise das entrevistas</u>	

ÍNDICE (vol. II)

Anexo 4 - Protocolos das entrevistas

Entrevista nº1 - Miguel

Entrevista nº 2 - Manuel

Entrevista nº 3 - Marina

Entrevista nº 4 - Marta

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II.1 - Estrutura do universo e distribuição da amostra	77
Quadro III.1 - Distribuição dos inquiridos por grupo etário	92
Quadro III.2 - Distribuição dos inquiridos por distrito de naturalidade	93
Quadro III.3 - Distribuição dos inquiridos por distrito de residência	94
Quadro III.4 - Distribuição dos inquiridos consoante o nível de habilitações escolares dos seus pais	95
Quadro III.5 - Distribuição dos inquiridos segundo os meios utilizados para obter conhecimentos e competências não adquiridos na formação académica inicial	99
Quadro III.6 - Distribuição dos inquiridos segundo as competências que consideram ter sido mais exigidas ao longo da vida profissional	102
Quadro III.7 - Distribuição dos inquiridos segundo a entidade que responsabilizam para a organização da formação adicional	103
Quadro III.8 - Distribuição dos inquiridos segundo os obstáculos sentidos na obtenção de emprego	105
Quadro III.9 - Ocupações profissionais maioritárias dos inquiridos nos diferentes empregos	110
Quadro III.10 - Distribuição dos inquiridos que frequentam (ou não) formação pós-licenciatura segundo a categoria sócio-profissional dos pais	117
Quadro III.11 - Caracterização das ocupações profissionais maioritárias entre os inquiridos consoante a origem social dos indivíduos que as exercem	121
Quadro III.12 - Perfil tipo do licenciado na área de Informática e do licenciado na área de Gestão	123
Quadro IV.1 - Origem social dos entrevistados	130
Quadro IV.2 - Periodização da fase de transição para a vida activa dos quatro entrevistados	147

INTRODUÇÃO GERAL

O trabalho de investigação realizado no âmbito da tese de mestrado que agora se apresenta aborda a problemática das relações e articulações entre percursos escolares, formativos, profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais de licenciados na fase de transição para a vida activa. A escolha desta temática insere-se numa trajectória pessoal em que certos pormenores, ambientes ou pessoas suscitaram objectos de estudo aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador (Bogdan e Bilken, 1994, p. 85). Neste sentido, a opção por esta temática de investigação surge na sequência do meu próprio (curto) percurso profissional numa dupla perspectiva.

Em primeiro lugar, porque tal opção temática decorre da minha própria vivência, na qual o recente processo de transição para a vida activa origina não só grande interesse pela reflexão e análise de temas relativos às relações e articulações entre sistema de ensino/formação e sistema de emprego, mas também o auto-questionamento acerca do significado desse processo na (re)formulação de um projecto de vida e no (re)equacionar da minha concepção sobre mim própria.

Em segundo lugar, porque foi através do trabalho e reflexão no âmbito de um projecto de investigação sobre "Formação Contínua de Recursos Humanos de Nível Superior" (Projecto Telos)¹, em que participei após a conclusão da licenciatura em Sociologia, que desenvolvi o interesse e compreendi a pertinência dos trabalhos numa área de investigação que anteriormente desconhecia, a qual diz respeito, numa formulação ampla, às relações e articulações entre sistema de ensino/formação e sistema de emprego.

¹ Projecto de investigação Telos financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (contrato JNICT nº PCSH/C/CED/199/91) e que terminou em 31 de Dezembro de 1994.

Pelo facto de se centrar a investigação no domínio amplo das articulações entre sistema de ensino/formação e sistema de emprego, não se pretende esquecer que a resposta a necessidades do mercado de trabalho não é, de modo algum, a única finalidade dos processos de ensino e formação. Porém, é neste domínio amplo de investigação que pretendemos centrar o nosso trabalho, constituindo o Projecto Telos um antecedente significativo na delimitação do objecto de investigação para tese de mestrado.

Assim sendo, importará reter que o Projecto Telos teve como principal objectivo avaliar a pertinência da problemática da formação contínua de recursos humanos de nível superior no contexto português, bem como caracterizar sucintamente este tipo de formação tanto do ponto de vista da oferta quanto do ponto de vista da procura.

Tal projecto permitiu-nos, assim, identificar uma ampla área de investigação, ainda relativamente inexplorada, que se situa na charneira entre o ensino/formação e os contextos profissionais e de trabalho de recursos humanos de nível superior, a qual pode ser abordada de múltiplos pontos de vista. Esses pontos de vista abrangem desde uma óptica mais intervencionista e pragmática que privilegiará, por exemplo, a explicitação da forma como se deverá organizar um mercado de formação contínua e do papel que deverão desempenhar as instituições de ensino superior nesse mercado e no acompanhamento dos seus diplomados; até uma óptica mais reflexiva e compreensiva que poderá privilegiar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional de recursos humanos de nível superior, os quais podem ser abordados, entre outras, na perspectiva dos processos de definição e construção de identidades sociais e profissionais por parte destes sujeitos.

Noutros termos, está-se a afirmar que a reflexão no quadro da investigação para tese de mestrado tem como objecto central os indivíduos/recursos humanos, procurando compreender como estes constroem e reconstroem as suas identidades sociais e profissionais após a conclusão do ensino superior, tendo em conta os condicionamentos que lhes advêm, quer da passagem por sistemas de ensino e formação, quer do processo de inserção profissional que protagonizam.

A reflexão que aqui se propõe, ainda que centrando-se sobre processos individuais, tem um carácter marcadamente sociológico por ser essa a minha formação de base, mas não pretende limitar-se rigorosamente a este domínio disciplinar. De facto, parece-nos de grande interesse procurar reunir contributos não só da parte das Ciências do Trabalho e Gestão de Recursos Humanos (na medida em que será necessário caracterizar sucintamente o actual mercado de emprego dos diplomados do Ensino Superior e clarificar como são hoje equacionados os processos de inserção e desenvolvimento profissional dos indivíduos) mas também das Ciências da Educação e Formação (na medida em que também importa ter em conta como se estruturam os processos de formação iniciais e contínuos). Adoptar tal posicionamento na concretização da investigação decorre de partilharmos do princípio de que "o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal (...) a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática" (Santos, 1991, p. 47).

Assim sendo, na Parte I deste trabalho procuramos contextualizar o objecto de investigação através de uma síntese e sistematização das principais problemáticas teóricas envolvidas no estudo desse objecto. Essa contextualização do objecto de investigação é essencial para compreender a sua pertinência e permite delimitar de forma rigorosa na Parte II a problemática, questões e objectivos de investigação. Ainda no âmbito da Parte II são explicitados os pressupostos metodológicos e epistemológicos subjacentes à investigação, bem como os procedimentos seguidos no trabalho empírico. As partes seguintes incluem a leitura e interpretação dos dados recolhidos através de inquérito por questionário (Parte III) e através de entrevistas (Parte IV), confrontando-os com a síntese e sistematização teórica e com a problemática, questões e objectivos de investigação. O trabalho termina com a Conclusão Geral que pretende corresponder a uma síntese crítica do trabalho realizado, reflectindo sobre as suas limitações e sobre as questões e problemáticas de investigação que suscita.

**PARTE I -AS RELAÇÕES ENTRE SISTEMA DE ENSINO E FORMAÇÃO E
SISTEMA DE EMPREGO - A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS E
PROFISSIONAIS NA FASE DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA**

Nota Introdutória

O trabalho desenvolvido, no âmbito da investigação para tese de mestrado, tem por objecto, numa formulação ampla, as relações e articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, no caso de recursos humanos de nível superior em processo de transição para a vida activa. A perspectiva de abordagem deste objecto de estudo, centra-se numa análise das relações entre percursos profissionais, educativos e formativos e processos de construção de identidades sociais e profissionais.

Em nosso entender, a proposta de uma tal investigação só adquire sentido e pertinência no momento presente, em função, nomeadamente, da evolução da forma como se concebem e organizam os contextos de trabalho, ensino e formação e da evolução de conceitos fundamentais na nossa reflexão como os de educação, formação, desenvolvimento, sistema de emprego e identidades sociais e profissionais. Importa então, nesta primeira parte do trabalho, procurar identificar essas evoluções e delimitar, de forma necessariamente breve, os principais conceitos implicados na nossa reflexão.

Capítulo 1 - A evolução das relações entre educação, formação, modelos de organização de trabalho e desenvolvimento

Introdução

É objectivo deste capítulo, reflectir sobre as evoluções ao nível conceptual e ao nível de postulados para a intervenção social no domínio dos sistemas de ensino e formação e no âmbito dos contextos profissionais e de trabalho. Isto, por forma a delinear um quadro genérico de referência relativamente a diferentes elementos que condicionam as trajectórias vividas pelos indivíduos e, nesse sentido, os processos de definição e construção identitária.

Para melhor compreender tais evoluções importa, começar por identificar as perspectivas dominantes nos anos que se seguiram à IIª Guerra Mundial no domínio das relações entre educação, formação, modelos de organização do trabalho e desenvolvimento, para, em seguida, explicitar em que sentido e com base em que movimentos teóricos essas perspectivas têm vindo a sofrer alterações.

1 - As concepções vigentes no período após a IIª grande guerra

Após 1945 assistiu-se na Europa à difusão de um verdadeiro "mito do desenvolvimento" (Morin, 1984, p. 346), enquanto filosofia orientadora do significativo esforço que tinha então lugar visando a reconstrução, re-organização e relançamento das economias. Esse "mito do desenvolvimento" revestia-se de "um aspecto redutor de carácter económico-tecnocrático" (Morin, 1984, p. 346), nomeadamente na medida em que o desenvolvimento (entendido essencialmente como *bem estar humano*) era concebido como a resultante inevitável de um processo de crescimento económico e, portanto, mensurável através da evolução de indicadores económicos como o PNB (produto nacional bruto).

Para promover o crescimento económico, procurou-se, ao nível das organizações de trabalho, implementar e difundir modelos que hoje designamos de tayloristas e/ou fordistas. As organizações de trabalho de tipo taylorista visam, numa lógica de rentabilização técnico-económica, aumentar a capacidade de concentrar recursos e de produzir em massa enquanto factores base de competitividade.

Para atingir tais objectivos, a **concepção taylorista** assenta na “ilusão da completa racionalidade” (Suleman, 1995, p. 14) encarando **o recurso humano como uma qualquer outra peça mecânica, parte integrante de uma determinada linha de montagem**. Desta forma, o recurso humano é desprovido de qualquer liberdade, responsabilidade e autonomia e o trabalho decomposto e organizado em cadeia. Segundo a lógica taylorista, defende-se uma clara segmentação entre concepção e execução, sendo a primeira reservada aos chefes e a segunda atribuída à maior parte dos trabalhadores, o que faz com que o trabalho, para a maior parte dos indivíduos, se resuma à repetição de uma mesma tarefa de forma monótona e rotineira.

Neste contexto, tornava-se possível no período do pós-guerra recrutar uma maioria de pessoal desqualificado, dispensando-lhe na empresa uma preparação para a vida profissional que assentava, essencialmente, numa pedagogia de tipo demonstrativo caracterizada pela dependência aluno-mestre. O objectivo deste tipo de preparação para a vida profissional, consistia, essencialmente, em habilitar o indivíduo a executar determinada tarefa circunscrita e rotineira. Este método ficou conhecido como “training within industry”, o que se justifica pelo facto de estes modelos de organização de trabalho terem sido desenvolvidos sobretudo em contexto industrial. Isto, porque este sector era então dominante e considerado o mais importante, defendendo-se que o crescimento industrial conduziria linearmente ao crescimento económico.

A mesma perspectiva técnico-económica e racionalista que dominava a abordagem dos contextos e modelos de organização do trabalho, orientava, na época, a forma como se equacionavam a educação e a formação. **De acordo com a teoria do capital humano característica deste período, a educação e a formação eram tidas sobretudo como um investimento individual baseado numa racionalidade de tipo económico.**

Esta teoria tinha, assim, por base uma determinada concepção de Homem - "o «homo economicus», tipo-ideal do indivíduo racional (...) num ambiente sujeito a algumas hipóteses entre as quais a da concorrência pura e perfeita nos diferentes mercados, incluindo o de trabalho" (Berton, 1988, p. 34). Significa isto que, de acordo com a *teoria do capital humano*, o indivíduo encontrava-se num universo não estruturado em que efectuaria livre e racionalmente as suas escolhas.

A existência de uma correspondência mecânica entre diploma e posto de trabalho, permitiria ao indivíduo colher os benefícios do seu investimento em educação e formação, pois ao ter garantido um determinado posto de trabalho correspondente ao diploma obtido tornava-se possível a obtenção de determinado nível de rendimentos e de status social. Nesta perspectiva de adequação mecânica entre diploma e posto de trabalho, **a educação e a formação centravam-se na transmissão de saberes**, considerando-se que "toda a diferença entre conhecimentos adquiridos e conhecimentos utilizados no acto da produção é uma disfunção" (Tanguy, 1986, p. 191).

Num contexto, em que **as relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego eram vistas sob a forma de uma correspondência mecânica entre diploma e posto de trabalho**, tornava-se possível conceber e analisar esses dois sistemas de forma **autónoma e independente**. Esta "temática da autonomia das instituições de ensino relativamente ao mercado de emprego e à economia" (Grácio, 1994, p. 89) traduz-se no pressuposto (no quadro das teorias tradicionais do mercado de trabalho então vigentes) da independência e atomicidade entre oferta e procura de trabalho (Rodrigues, 1992, p. 26).

Embora constatando-se a tendência para pensar de forma autónoma o sistema de ensino e formação e o sistema de emprego, importa sublinhar que a "autonomia é relativa porque há sempre alguma interacção entre instituições de ensino e mercado de emprego" (Grácio, 1994, p. 91). Esta constatação é bem evidente no posicionamento difundido na época em análise, segundo o qual o investimento no sector educativo era considerado um factor que tinha reflexos ao nível do emprego e da economia, beneficiando a implantação de um processo de crescimento económico e industrial que era visto no esforço de re-construção

após a guerra como sinónimo de desenvolvimento das sociedades. A massificação do acesso ao ensino era, portanto, vista como um fenómeno que necessariamente beneficiaria o desenvolvimento, bastando para tal uma elevação dos níveis de escolaridade e um aumento do número de licenciados.

Assiste-se, assim, ao desenvolvimento de grandes análises macro e de técnicas de planeamento economicistas da Educação, visando a eficácia da gestão e política educativas, medidas através do cálculo das mais variadas taxas (taxas de alfabetização, de escolarização, de custos, etc.) numa óptica, essencialmente, quantitativista.

2 - Crítica das concepções vigentes no pós-guerra - as alterações emergentes nos anos 70/80

Na década de 70 o modelo de estabilidade e crescimento económico anteriormente vigente começa a ser questionado, em função quer da crise económica que começa a instalar-se, associada nomeadamente à crise petrolífera de 1973, quer da observação de diferentes conflitos sociais. O próprio facto de a indústria constituir o principal sector de actividade e a base de toda a economia, começa a ser questionado com o crescimento, em ritmo acelerado, do emprego terciário.

Se no início da **década de 70** a crise podia ainda ser considerada um conjunto de perturbações localizadas e transitórias, a partir dos **anos 80** a crise começa a ser encarada como duradoura e estrutural exigindo mudanças de fundo (Rodrigues, 1992, p. 38). Começa, então, a constatar-se a **inadequação das visões mecanicistas características do pós-guerra para analisar quer contextos de trabalho, quer conceitos e práticas de ensino e formação, quer ainda as concepções de desenvolvimento.**

Além disso, torna-se progressivamente evidente, que qualquer indivíduo não é guiado apenas por uma racionalidade de cálculo económico, mas também por factores afectivos, motivacionais, efeitos estruturais e sociais. É, em parte, por essa razão que uma organização de trabalho, uma escola ou mesmo um sistema escolar e a própria sociedade

que se pretende *desenvolvida* constituem realidades sociais que não podem ser abordadas numa óptica estritamente racional e técnico-económica.

Nestas condições, a análise e a intervenção sobre sistemas e grupos de actores sociais será ineficiente se se basear em acções planeadas rigidamente a priori segundo uma óptica tecnicista e racionalista, pois assim não considera as **margens de incerteza na intervenção social** que decorrem da inexistência de sistemas inteiramente regulados e controlados. É em face destas constatações que se verifica "a urgência de novas abordagens científicas da realidade social e humana que correspondam à necessidade do conhecimento da hipercomplexidade da vida humana em sociedade e que permitam a aplicabilidade que fecunde a necessária e permanente intervenção" (Ambrósio, 1991, p. 200).

A urgência destas novas abordagens científicas é tanto mais acentuada quanto se considera que os indivíduos não constituem apenas meios para concretizar estratégias de investimento educativo e industrial que conduziriam ao crescimento económico e ao desenvolvimento. A proposta de um novo conceito - o de "auto-desenvolvimento" (Morin, 1984, p. 348) - enfatiza, justamente, **a necessidade de colocar o homem e a sociedade como autores e destinatários do desenvolvimento**, traduzindo uma ruptura significativa com as concepções anteriores. Significa isto, que os "indivíduos deixam de ser um meio para se alcançar determinados estádios de desenvolvimento para se tornarem em actores e destinatários do desenvolvimento" (Teodoro, 1994, p. 38), sendo que enquanto actores de desenvolvimento os indivíduos participam nesse processo mas também introduzem objecções e resistências.

Ao conceber os indivíduos como destinatários do desenvolvimento, parece tornar-se claro que "não é apenas o nível de desenvolvimento que interessa, mas também a forma como é aplicado" (PNUD, 1994, p. 17), isto é, a forma como se reflecte no bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos. Ou seja, trata-se de considerar que o desenvolvimento pressupõe o melhoramento da saúde, dos conhecimentos e das competências humanas e, por outro lado, o usufruto que a população faz desses melhoramentos ao nível do lazer, dos processos produtivos e da sua intervenção social.

Tal concepção remete para a identificação de **uma multiplicidade de dimensões no conceito de desenvolvimento**, pois para além do crescimento económico importa considerar a existência de outras dimensões e níveis de desenvolvimento: organizacional, cultural, social, individual, local, nacional, etc.

Assim sendo, não é possível mensurar o desenvolvimento unicamente através do PNB ou do PIB, enquanto indicadores de crescimento económico, assistindo-se à tentativa de definição de um "indicador de desenvolvimento *humano*"¹ que tenha em conta não apenas os padrões de vida/poder de compra (medidos através do PIB per capita), mas também elementos como o conhecimento (alfabetização de adultos e média de anos de escolaridade) e a longevidade/esperança de vida.

O papel de destaque atribuído aos indivíduos enquanto autores e destinatários do desenvolvimento tem tradução, nomeadamente, ao nível das formas de organização do trabalho. É que, as novas concepções de *auto-desenvolvimento* e de *desenvolvimento humano* coexistem com a emergência de novos modelos de organização do trabalho em que ao *recurso humano* é atribuído um novo sentido e um novo papel a desempenhar.

Na verdade, a crítica dos modelos tayloristas e/ou fordistas, conduz a fazer corresponder o termo *recurso humano* a um indivíduo com valor de pessoa singular, cuja configuração não é indiferente ao facto de o indivíduo se inserir em sistemas sociais nos quais tem um papel (que não está rigidamente definido a priori) a desempenhar. Quer dizer, o **recurso humano é um actor social, que se define no interface entre sistema pessoa e sistema social**, e não mais pode ser visto como uma *peça de determinada engrenagem* que aprende a desempenhar de forma mecânica e rotineira uma determinada tarefa.

Assim, se já nos anos 30 Elton Mayo e a Escola das Relações Humanas davam importância ao factor humano, sublinhando a importância de procurar combinar as funções económica e social da empresa, hoje tende a difundir-se amplamente a concepção de que toda a

¹ Consulte-se a propósito o Relatório do Desenvolvimento Humano 1994, PNUD, Lisboa, Tricontinental Editora.

"inovação", "reacção rápida" e "flexibilidade" depende da existência de recursos humanos qualificados, informados, formados e motivados (Kovacs, 1992, p. 17).

Para enfrentar os desafios de um mercado marcado pela difusão de novas tecnologias, pela internacionalização da economia e integrado num contexto de mudança sócio-económica e cultural, parece **necessária a implementação de novos modelos de organização de trabalho em que ao recurso humano seja atribuído um valor de pessoa singular e um papel central**. Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento das empresas que podemos apelidar de "antropocêntrica" (Kovacs, 1994, p. 129), na medida em que atribui grande importância ao factor humano e organizacional.

A importância desta *visão antropocêntrica* pode ser justificada pela análise do sucesso japonês no plano económico internacional, uma vez que parece ser determinante para esse sucesso o "investimento em tecnologia social" (Kovacs, 1992, p. 19). Trata-se, por outras palavras, de considerar que os recursos humanos constituem um vector do investimento - investimento *imaterial* - necessário numa organização de trabalho, a par com o investimento noutros factores de competitividade como o equipamento, as tecnologias, a informação, as infra-estruturas, matérias-primas, etc.- investimento *material*.

"Ora, este princípio introduz uma ruptura de fundo nas culturas de gestão dominantes em Portugal e tem implicações múltiplas, não só sobre a vida interna e as estratégias das empresas, mas também sobre a política industrial, regional, educativa e de emprego" (Rodrigues, 1991, p. 11).

Uma dessas implicações, decorrentes da maior importância atribuída aos recursos humanos na gestão dos contextos de trabalho actuais e do re-equacionamento do conceito de desenvolvimento, significa uma clara ruptura com anteriores concepções relativas às relações entre educação, formação, emprego e desenvolvimento.

No essencial importa "ultrapassar a linearidade da afirmação de que existe uma correlação (automática) entre investimento na educação e crescimento económico" (Teodoro, 1994, p. 48), pois a "educação não pode senão criar um potencial humano susceptível pela sua

formação de jogar uma papel positivo no desenvolvimento. Esse papel não pode tornar-se efectivo senão quando a economia é capaz de absorver utilmente os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos do desenvolvimento" (Page, citado por Teodoro, 1994, p. 48).

Desta forma, torna-se evidente a **impossibilidade de continuar a defender que a simples expansão numérica no acesso ao ensino se reflecte no crescimento económico**. Além disso, embora reconhecendo que a nível macro a teoria do capital humano apresenta um contributo positivo, na medida em que sublinha a importância dos recursos humanos enquanto factor de produção, a nível micro esta teoria significa sobretudo investimento individual racional e correspondência entre diploma e posto de trabalho.

Hoje, parece necessário questionar esta perspectiva *linear e quantitativista*, tornando-se **urgente reflectir mais detalhadamente sobre conteúdos, modalidades e estratégias de ensino e formação** - perspectiva *qualitativa* - de modo a permitir uma formação de recursos humanos que efectivamente contribua para uma dinâmica de desenvolvimento.

No que concerne à situação portuguesa é possível constatar, segundo Carneiro (1988, p. 7), que "ao contrário do que ocorre na generalidade dos países da CEE há pelo menos 10 anos, em Portugal verificam-se ainda pressões quantitativas típicas dos ciclos educativos expansionistas que têm de ser harmonizadas com preocupações qualitativas emergentes das alterações sociais associadas à progressiva condenação dos modelos industriais de desenvolvimento".

Assim, no capítulo seguinte procuramos identificar as principais questões de ordem qualitativa que hoje se colocam aos sistemas de ensino e formação e à sua articulação com o sistema de emprego, tomando como dado adquirido que se tem vindo a assistir a uma explosão numérica do ensino. Com efeito, segundo os dados dos Recenseamentos Gerais da População (da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística) a percentagem de população portuguesa que atingiu o nível de ensino básico (antigo ensino primário e preparatório) praticamente duplicou de 32,8%, em 1960, para 64,8%, em 1991, enquanto a percentagem de população portuguesa que atingiu um nível de ensino secundário (antigo

ensino unificado e complementar) cresceu de forma muito acentuada de 4,6%, em 1960, para 21,5%, em 1991.

3 - No centro das alterações emergentes nos anos 70/80 - a evolução da noção de actor social

Como referimos, a crítica das concepções vigentes no período após a guerra traduzem-se, em nosso entender, essencialmente na constatação da inadequação de visões mecanicistas, racionalistas e técnico-económicas sobre a problemática do desenvolvimento e das relações entre educação, formação e emprego. Essa crítica significa a atribuição de uma papel de maior importância, ou mesmo central, aos indivíduos quer nas dinâmicas de desenvolvimento, quer nas organizações e processos de educação e formação, quer nas organizações e processos de trabalho.

Esta alteração enquadra-se num movimento teórico mais globalizante que importa identificar e explicitar, o qual se traduz numa **evolução da noção de actor social**. Esse movimento teórico permite a abordagem sociológica de processos individuais, adoptando um posicionamento teórico que significa uma ruptura efectiva com determinadas concepções do que é a Sociologia e com algumas correntes teóricas longamente dominantes neste campo disciplinar.

O essencial dessa ruptura, consiste no facto de se ter vindo a tornar progressivamente evidente, no campo da Sociologia, que o indivíduo não pode ser visto como um mero reflexo da organização/sistema/sociedade em que se insere, mas deve ser concebido como uma entidade que para além de ser determinada pelos grupos sociais em que se insere possui também capacidade para alterar as estruturas e regras de funcionamento desses mesmos grupos. Trata-se de **conceber o actor social como *produto*** (porque determinado pelas estruturas sociais) e, **simultaneamente, como *produtor*** (porque as estruturas sociais não existem esvaziadas dos actores que lhes dão forma e as transformam) **das estruturas sociais**.

este sentido, alguns autores vêm admitindo que cada indivíduo detem um "poder" que exerce através de estratégias de acordo com as quais age e que são definidas com base em motivações afectivas e condicionantes sociais (Crozier e Friedberg, 1977). Para Touraine, quando essa acção permite que o indivíduo transforme as relações sociais em que está inserido é que ele emerge plenamente como *actor social*, o que significa, nas palavras do autor, que "o sujeito não existe senão como movimento social" (Touraine, 1992, p. 273).

Parece-nos, pois, possível defender que, além de uma tentativa de generalizar e de estabelecer leis gerais explicativas do funcionamento do mundo social, "cabe igualmente à sociologia ter em conta e analisar os esforços e as capacidades, os projectos e os intuitos libertados dos sujeitos ao procurarem forjar, por entre os meandros do labirinto social a sua própria individualidade e os seus próprios destinos pessoais" (Costa, 1992, p. 41).

que, dado o contexto de evolução teórica (que não se circunscreve ao domínio da sociologia, mas se repercute no campo das Ciências Sociais e Humanas em geral), é possível questionarmo-nos sociologicamente sobre os indivíduos concretizando uma **abordagem que equacione o sujeito e o seu desenvolvimento no quadro das inter-relações dialécticas entre indivíduo e sociedade**, ou seja, considerando os sujeitos como condicionados (*produtos*) e condicionantes (*produtores*) do social.

que está em causa na abordagem sociológica de processos individuais é, então, admitir que o sujeito "no momento em que produz ou constroi um «troço» do facto social constitui outra face da sua construção pessoal" (Ambrósio, 1991, p. 200), quer dizer, considerar o sujeito na dialéctica individual-social. Tal posicionamento implica desenvolver um tipo de análise que permita compreender as "tensões e articulações entre condicionamento social e objecto pessoal", através de uma "vertente sociológica que se centra na acção social dos indivíduos, na produção de si próprio em relação com os outros e na produção da sociedade" (Costa, 1992, p. 42).

Conclusão

Com este capítulo pretendemos clarificar as principais concepções vigentes nos anos após a IIª grande guerra sobre as relações e articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, bem como identificar o movimento de crítica que começou a delinear-se a partir dos anos 70/80 dirigido a essas concepções de cariz marcadamente racionalista e mecanicista. O essencial dessa crítica traduz-se, por um lado, na impossibilidade de continuar a admitir a existência de uma correspondência mecânica entre diploma e posto de trabalho e entre acesso maciço à educação e implantação de uma dinâmica de desenvolvimento e, por outro lado, na atribuição de um papel de grande destaque e importância aos indivíduos nas dinâmicas de desenvolvimento e nas organizações de trabalho.

Esta crítica enquadra-se, em nosso entender, num movimento teórico amplo que corresponde a uma nova forma de equacionar o conceito de actor social, considerando-o simultaneamente produto e produtor das estruturas sociais. Esta nova forma de equacionar a noção de actor social, constitui um princípio de base na investigação actual na área das Ciências Sociais e Humanas e apresenta fortes reflexos e implicações no modo como se concebem hoje as dinâmicas de desenvolvimento e os processos e conceitos de educação, formação e trabalho. Na verdade, neste contexto de evolução teórica, torna-se necessário concretizar uma abordagem dos processos de transição para a vida activa e dos percursos educativos, formativos e profissionais que não tenha um carácter mecanicista e quantitativista.

Capítulo 2 - Tendências e desafios actuais nas relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego

Introdução

O movimento teorizante de emergência do sujeito - que se traduz numa nova noção de actor social - em conjugação com a constatação da existência de margens de incerteza na intervenção social, têm implicações profundas não só em termos de práticas e concepções de educação, formação e desenvolvimento, mas também ao nível da abordagem dos contextos de trabalho.

No âmbito deste capítulo, pretende-se referenciar, de uma forma sucinta, as tendências e desafios que se colocam aos sistemas de ensino e formação e à sua articulação com o sistema de emprego, de modo a favorecer a implantação de uma verdadeira dinâmica de desenvolvimento. Importa também dar conta das tendências e desafios que emergem nas relações entre sub-sistema de ensino superior e sistema de emprego, referenciando as especificidades do processo de transição para a vida activa de diplomados do ensino superior.

1 - Os recursos humanos nos actuais contextos de trabalho - as competências sociais e relacionais

Nos modelos de organização do trabalho que resultam da crítica das concepções tayloristas, os recursos humanos adquirem um papel mais central não podendo ser equacionados como uma “peça mecânica” de determinada linha de montagem. Como sublinham Barbier, Berton e Boru (1996, p. 17) “uma das consequências mais duráveis da crise económica e social aberta nos anos 70 é provavelmente a de ter modificado o local e a composição do factor humano na combinação dos grandes factores de produção”.

Esta importância acrescida que os recursos humanos vêm assumindo nas organizações de trabalho, implica o alargamento das exigências que lhes são feitas pelos empregadores em matéria de desempenho profissional. Na verdade, neste contexto **não importa apenas dominar os conhecimentos técnicos** necessários para desempenhar determinada função profissional, mas **interessa também ter em conta as capacidades relacionais e competências sócio-afectivas necessárias para que os recursos humanos adquiram um papel central nos actuais contextos de trabalho** marcados pelo carácter precário e transitório dos saberes, pela complexificação crescente das tarefas e pela não compartimentação entre diferentes serviços e especialistas.

Significa isto, que as capacidades/competências sociais e relacionais, que derivam de características pessoais e que estão ligadas a processos de socialização, se tornam imprescindíveis nos actuais contextos de trabalho onde "o desenvolvimento tecnológico e a modernização das empresas supõem novas qualificações que não decorrem unicamente de saberes-fazer técnicos (...) (mas) implicam capacidades de resolução de problemas, de colaboração no interior de uma equipa e entre serviços e especialidades diferentes" (Orofiamma, 1993, p. 270).

Assim sendo, compreende-se que no seu desempenho profissional os indivíduos recorram a uma multiplicidade de tipos de saberes que, de acordo com Le Boterf (1994, p. 73), podem ser sistematizados em diferentes categorias: os "saberes teóricos" visam compreender um fenómeno, um objecto, um processo,...e servem essencialmente para descrever e explicar; os "saberes processuais" visam prescrever regras de acção indicando como fazer; os "saberes fazer processuais" permitem pela sua aplicação a passagem dos saberes teóricos a saberes processuais; os "saberes fazer experienciais" resultam da acção e das lições retiradas da experiência prática; os "saberes fazer sociais" referem-se a capacidades, atitudes, qualidades pessoais e valores.

Mais do que discutir a tipologia apresentada, o que se pretende é chamar a atenção para o conjunto diversificado de saberes implicados na prática profissional e sublinhar a integração de aspectos sociais, pessoais e relacionais nesse conjunto de saberes. A competência profissional resulta, no entender de Le Boterf (1994, p. 16), da capacidade de

mobilizar esta diversidade de conhecimentos e capacidades para o desempenho profissional e, nessa medida, *só existe em acção*.

Uma pesquisa exploratória centrada na representação pessoal destas **capacidades/competências profissionais que remetem para aspectos sociais, relacionais, pessoais e afectivos do desempenho profissional**, permitiu constatar que “para além de reconhecerem que nos seus contextos profissionais mobilizam este tipo de competências não técnicas, os indivíduos têm também a percepção de que estas competências são desenvolvidas na acção, em confronto com situações reais de trabalho (...) e ao longo dos seus percursos pessoais em contextos como o escolar (a universidade), o profissional (na empresa), o social (actividades de lazer, culturais, religiosas, políticas, etc.) e o familiar (família de origem e alargada)” (Pires, 1995, p. 155).

Esta constatação permite introduzir a questão do desenvolvimento das capacidades/competências sociais, relacionais e afectivas e está em consonância com a afirmação de Le Boterf (1994, p. 17) no sentido de a competência profissional (entendida por este autor como capacidade de mobilizar uma diversidade de conhecimentos e saberes) resultar da situação de formação, da situação profissional e também do próprio processo de socialização do sujeito. Isto é, resultar de uma unidade funcional e bipolar entre o indivíduo e o seu meio, na medida em que estes não podem ser considerados como pólos isolados.

Por um lado, o facto de se admitir que a qualificação profissional não é apenas construída no contexto escolar e formativo, mas também nos **contextos profissionais**, sublinha a relevância destes últimos enquanto **lugares de aprendizagem** e enquanto organizações (potencialmente) formadoras. Com esta afirmação, não pretendemos defender que a empresa forma o trabalhador, mas sim que as experiências que este vive na empresa podem ser formativas (Bonvalot, 1989, p. 157). Neste sentido, a formação experiencial interfere com a formação formal, contribuindo para o desenvolvimento das competências técnicas e não técnicas do indivíduo.

Por outro lado, torna-se muito claro que a **construção da qualificação profissional não ocorre apenas no contexto escolar e formativo ou no contexto profissional, mas decorre também da vida além trabalho, escola e formação**. É que, como refere Alaluf (1986, p. 145), “o comportamento do trabalhador, sob numerosos aspectos, escapa ao quadro de referência da empresa. Ele pertence igualmente a outros grupos sociais cuja acção não termina à porta das empresas”.

Em poucas palavras, o que está em causa é admitir que os contextos de trabalho contemporâneos estão marcados por um conjunto de mutações: “as mutações tecnológicas que estão sobretudo centradas nas tecnologias de produção e tratamento das informações, as mutações organizacionais centradas no desenvolvimento de funções intelectuais de acompanhamento da produção” (Barbier, Berton e Boru, 1996, p. 17), as quais conduzem a um alargamento das exigências dos empregadores. Estas exigências passam a contemplar as competências não técnicas, traduzindo “mutações nos modos de mobilização de recursos humanos fundados sobre a generalização do recurso a recursos cognitivos e afectivos do conjunto dos assalariados” (Barbier, Berton e Boru, 1996, p. 17).

2 - A formação de recursos humanos no contexto da articulação entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego

A emergência de novos modelos na organização do trabalho e de um novo conceito de *recurso humano*, assim como a constatação de que as experiências vividas em contexto de trabalho podem ser formadoras para o indivíduo, têm implicações e colocam desafios ao nível dos sistemas de educação/formação.

Uma dessas implicações corresponde ao acentuar da necessidade de que os processos de educação/formação contemplem não só a transmissão de técnicas e conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidades não técnicas - competências relacionais e sócio-afectivas - cada vez mais requisitadas pelas entidades empregadoras por serem necessárias na gestão dos contextos de trabalho actuais em que o trabalhador não mais pode ser visto como uma peça mecânica de determinada engrenagem. De acordo com

Orofiamma (1993, p. 270), tal significa que tende a atenuar-se a distinção entre vida profissional e vida pessoal, emergindo a necessidade de saber como podem os sistemas de educação e formação explorar dimensões da pessoa até aqui pouco consideradas pelo trabalho pedagógico.

Neste sentido, adquire importância a **necessidade de considerar a educação e a formação não (apenas) como momentos e sistemas de transmissão de conhecimentos e técnicas, mas também como elementos que contribuem para um processo de *desenvolvimento pessoal do sujeito* - entendido como "desenvolvimento das capacidades das pessoas" (Le Bouedec, 1988, p. 261) - o qual é indissociável de um processo de *desenvolvimento profissional* - entendido como transformação da actividade profissional visando utilizar os novos recursos adquiridos de modo a que contribuam para acrescer o potencial global da organização (Le Bouedec, 1988, p. 263).**

Noutros termos, trata-se da passagem de uma concepção de sistema de ensino centrado nos saberes para a concepção de um sistema de aprendizagem centrado no aluno enquanto actor do seu percurso escolar (Tanguy e Ropé, 1994, p. 242) e enquanto ser em desenvolvimento. Por um lado, note-se que esta passagem significa, à semelhança das alterações identificadas para os modelos de organização de trabalho e para o conceito de desenvolvimento, a atribuição de um papel de maior destaque e centralidade ao indivíduo no quadro dos sistemas de ensino e formação. Por outro lado, sublinhe-se que tal alteração parece tornar insuficiente a análise dos fenómenos de educação/formação tendo por base o cálculo dos mais variados indicadores (taxas de custo e de escolarização, número de diplomados, etc.) numa perspectiva essencialmente quantitativa.

No quadro de uma tal mudança de concepção, importa **re-pensar estratégias e dispositivos de educação e formação por forma a permitir a potencialização de verdadeiros processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, formando recursos humanos mais capazes para enfrentar os desafios dos actuais contextos de trabalho.**

É de notar, ainda, que o desenvolvimento pessoal e profissional (tal como se refere na própria definição de *desenvolvimento profissional*) deverá reflectir-se a nível organizacional e também ao nível social e económico em sentido amplo. Tal significa que a educação e a formação não são apenas um investimento individual (ainda que potenciem processos de desenvolvimento do indivíduo), mas, ao promoverem uma integração positiva dos sujeitos nas organizações de trabalho, deverão corresponder também a um investimento tecnológico, social, económico, etc.

Assim sendo, coloca-se o desafio de saber que tipo de sistemas de ensino e formação se podem conceber de modo a permitir um processo de desenvolvimento articulado a três níveis: um nível micro que corresponde ao desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, um nível macro referente ao contexto social, económico, cultural, ... que caracteriza dada sociedade e também um nível meso que poderá corresponder, por exemplo, a uma organização de trabalho ou a um contexto local consoante a perspectiva de análise.

Nestas condições, e em face da insuficiência das perspectivas mecanicistas anteriormente vigentes, torna-se necessário a adopção de uma perspectiva de análise mais qualitativa centrada nos processos e conteúdos de ensino e formação. Tendo em conta a preocupação em corresponder ao desafio de combinar diferentes níveis de desenvolvimento e também a preocupação de potenciar o valor formativo que a experiência em contexto profissional pode conter, a adopção desta óptica de análise mais qualitativa traduz-se numa **atenção crescente conferida à intensificação da interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego**. Na verdade, as questões relativas à articulação entre contextos de educação/formação e contextos de trabalho, parecem ter vindo a adquirir grande relevância no processo educativo sobretudo nos últimos 10/20 anos (Decomps, 1993, p. 5).

Embora admitindo que a autonomia do sistema de ensino e formação face ao sistema de emprego “é relativa porque há sempre alguma interacção entre as instituições de ensino e o mercado de emprego, ele próprio dependente do andamento da economia e das preferências das empresas” (Grácio, 1994, p. 91), tem vindo a ser sublinhada nos últimos anos a necessidade de um movimento de aproximação entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego. Este movimento de aproximação traduz-se, em nosso entender, na

tentativa de equacionar de forma mais articulada as questões do ensino, formação e emprego, promovendo-se, de algum modo, a “heteronomia” (Grácio, 1994, p. 89) das instituições de ensino e formação relativamente ao sistema de emprego.

No entanto, é de salientar que a tentativa de evitar uma autonomia excessiva das instituições de ensino e formação relativamente aos contextos profissionais e de trabalho, não quer dizer que se defenda a necessidade de *adequar* as modalidades de ensino e formação às necessidades do sistema de emprego. Na abordagem das relações e articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, importa adoptar uma perspectiva de análise que não tenha um carácter *adequacionista*.

Ou seja, o que está em causa não é favorecer um desenvolvimento do sistema de educação e formação que esteja ajustado às necessidades do mercado de trabalho, mas promover uma “coerência dinâmica entre necessidades de um mercado de trabalho em evolução e oferta de qualificações” (Suleman, 1995, p. 56) segundo a qual não é possível a adequação estreita entre educação, formação e trabalho.

Este cenário, reflecte a **impossibilidade de ajustar mecanicamente diplomas e postos de trabalho**, apontando para a **necessidade de uma intensa interacção entre instituições de ensino e formação e instituições de emprego**, permitindo que emprego e formação sejam processos interdependentes e concomitantes no percurso de vida do indivíduo.

Desta forma, ressalta a importância de desenvolver um novo quadro de reflexão e análise numa área charneira situada entre os contextos de ensino e formação e os contextos de trabalho, fazendo apelo à conjugação de disciplinas e teorias tradicionalmente consideradas totalmente independentes, na medida em que educação/formação e emprego têm correspondido a objectos de estudo de disciplinas distintas.

3 - Formas de aproximação e interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego

Tendo clarificado o âmbito e as razões que tornam importante e em que emerge a valorização da interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, é pertinente procurar identificar as tendências de mudança organizativa e institucional do sistema de ensino e formação que expressam essa necessidade de aproximação e interacção entre os dois sistemas.

Nos modelos organizativos privilegiados pelos sistemas de educação e formação nos últimos anos, existem diferentes elementos que parecem enquadrar-se exactamente na preocupação em articular trabalho/emprego e educação/formação como condição de desenvolvimento, sendo que um deles consiste na crescente importância atribuída à formação contínua. É que o desenvolvimento profissional dos sujeitos ao longo do seu percurso no mercado de trabalho parece ter vindo a exigir o recurso mais ou menos frequente a acções de formação, conduzindo a considerar que "formação e desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo" (Santos, 1994, p. 171).

Tal coexistência, entre formação e desempenho profissional, tem exigido que se analisem as especificidades dos processos de educação de adultos. Com efeito, para garantir a eficácia da formação contínua é importante ter em conta diversos factores, entre os quais interessa considerar a existência de um método andragógico (e não pedagógico) na educação de adultos²; o qual não pode ser esquecido no estudo das metodologias, conteúdos, estratégias e dispositivos de formação de indivíduos inseridos na vida activa. Mas que factores contribuem para que **a formação contínua** se constitua, no entender de diferentes autores (Ambrósio, 1992; Alaluf, 1993; Lesourne, 1988;...), **como um elemento de importância crescente** na articulação entre sistema de ensino/formação e sistema de trabalho?

² É possível consultar, a propósito, a obra de Malcolm Knowles intitulada "L' Apprenant Adulte - vers une nouvelle art de la formation".

das actualizadas ou insuficientes. Na verdade, processos acelerados de mudança parecem dar, frequentemente, origem a um paradoxo que se traduz na coexistência de altos níveis de desemprego com a carência de mão-de-obra qualificada em determinados sectores.

Subjacente a este posicionamento sobre a importância da formação contínua está uma perspectiva que valoriza a função social e de combate ao desemprego deste tipo de formação, considerando-a um instrumento fundamentalmente orientado para a inserção ou reinserção de desempregados. Esta perspectiva, segundo Dubar (1983, pp. 26-29), tem sido dominante após a crise iniciada em meados dos anos 70, embora anteriormente a formação contínua pareça ter sido perspectivada como uma *segunda oportunidade* para indivíduos relativamente desqualificados e pouco escolarizados obterem um diploma que lhes permitisse a promoção social e profissional (anos 60) e também como um instrumento de gestão de pessoal (anos 70).

Outro autor (Dumazedier, 1989, pp. 105-106) sublinha que o contexto de crise económica e social que se viveu nos anos 70/80 fez com que a formação deixasse de ser vista como um *investimento individual* e pasasse a ser concebida como parte da estratégia de defesa ou expansão da empresa e também como um *investimento tecnológico e social* que visa, nomeadamente, a inserção dos jovens e a reinserção social e profissional de determinados grupos populacionais.

A importância crescente atribuída à formação contínua, de modo a permitir períodos de actualização e re-qualificação, é acentuada pela circunstância de se vir assistindo em Portugal, tal como em outros países europeus, a um padrão de evolução demográfica que se traduz no envelhecimento da população. Esta evolução demográfica torna particularmente pertinente a necessidade de re-qualificar a população activa, na impossibilidade de apostar unicamente na educação/formação inicial de população jovem que ainda não transitou para a vida activa. É que a diminuição das camadas de população mais jovens a entrar na vida activa exige uma gestão eficaz da mão de obra já existente, nomeadamente através da implementação de acções de reconversão e reciclagem profissional.

activa exige uma gestão eficaz da mão de obra já existente, nomeadamente através da implementação de acções de reconversão e reciclagem profissional.

Contudo, mesmo se não existisse este condicionamento demográfico, a formação contínua assumiria grande importância pelo facto de se constatar que não existe correspondência, ao contrário do que se defendia no período do pós-guerra, entre dado diploma obtido no sistema de ensino/formação e um posto de trabalho.

Actualmente, e também em função do contexto de reestruturação permanente, **admite-se que de um diploma é possível retirar conhecimentos e competências que se vão potencializar num conjunto de postos de trabalho possíveis ao longo da vida do sujeito.** Tal concepção tem subjacente a possibilidade de uma maior mobilidade profissional ao longo da vida, a qual desencadeia a necessidade de aprender e acentua a importância da formação contínua de recursos humanos como um dos elementos que facilitará a adequação entre a formação dos indivíduos e os postos de trabalho que vão ocupando sucessivamente no seu percurso profissional.

Ainda procurando identificar tendências de mudança organizativa e institucional no sentido de uma interacção mais intensa entre ensino, formação e emprego, refira-se que as mutações ao nível do sistema de ensino e formação têm visado a aproximação não apenas de *tempos* de trabalho e de formação (através da difusão e importância crescente da formação contínua), mas também de *espaços* de trabalho e de formação.

Na verdade, parece assistir-se crescentemente à **constituição de partenariados**, os quais consistem no estabelecimento de relações de colaboração e cooperação entre diferentes entidades que, anteriormente, eram colocadas à margem do sistema de educação/formação e que hoje se considera terem um papel importantíssimo para garantir a eficácia do sistema de ensino/formação na promoção de uma verdadeira dinâmica de desenvolvimento.

Assim, poderão existir partenariados entre o sistema de ensino/formação e as mais diversas entidades como associações locais, municípios, associações culturais, etc. Tal exige o reconhecimento de que existem espaços de ensino e formação *não formais*, isto é, espaços

que embora não estando integrados no sistema *institucional* de ensino/formação desempenham um papel importante na aprendizagem dos sujeitos.

É tanto mais importante considerar esta dimensão, quanto na actualidade nos encontramos numa situação que alguns apelidam de *sociedade da informação*, ou seja, a sociedade contemporânea parece comportar-se como "um imenso meio educativo e transformador" (Barata, 1992, p. 39) onde os espaços, meios e oportunidades para aprender são múltiplos. Neste quadro, é necessário alargar o campo tradicional das disciplinas que tomam como objecto de estudo a educação e formação, o que significa, no caso da sociologia da educação, que "o campo (desta disciplina) passa da escola para o «espaço educativo»" (Cacouault e Oeuvarard, 1995, p. 111).

A tendência para a constituição de partenariados entre instituições de ensino e formação e instituições pertencentes ao mundo do trabalho tem vindo a marcar a realidade portuguesa nos últimos anos apesar de, ao longo de diversos contextos sócio-históricos (Monarquia Liberal, Iª República, Estado Novo), "nunca se ter constituído entre nós uma tradição firme de intervenção patronal nas questões de ensino" (Grácio, 1994, p. 97). Importa referir que estes partenariados pretendem, em nosso entender, aproximar contextos de ensino e formação e contextos de trabalho, visando *favorecer uma dinâmica de interacção entre saberes-formação teórica e fazeres-trabalho*.

Na verdade, se é identificável uma tendência no sentido da emergência de modalidades de ensino que privilegiem, para todos os níveis de qualificação, o contacto com o mundo do trabalho, também do lado do mundo do trabalho se constata que trabalhar não é suficiente para o indivíduo se formar. Como refere Schwartz (1994, p. 227), trabalhar não é suficiente para a pessoa se formar, sendo necessário contributos teóricos em certos momentos para que seja possível progredir e evoluir, pois "a transformação do vivido em experiência e da experiência em saberes passa por uma maturação interior que acresce as capacidades da pessoa" (Schwartz, 1994, p. 238).

Esta maturação interior pode ser entendida, nos termos de Pineau, como um trabalho de reconstrução, modificação e re-organização da experiência que faz com que esta seja

formadora. Ou seja, trata-se de um processo de “aprendizagem experiencial - o trabalho reflexivo que aprende com a experiência - que põe em jogo duas operações mentais diferentes mas interligadas: a apreensão da experiência e a sua transformação” (Pineau citado por Pires, 1995, p. 44).

Em poucas palavras, é possível identificar tendências de mudança organizativa e institucional no quadro dos sistemas de ensino e formação que expressam um movimento de aproximação entre processos e conteúdos de ensino e formação e contextos profissionais e de trabalho. Esse movimento de aproximação tem um carácter *temporal*, porque emprego e formação surgem como processos que podem ser concomitantes ao longo da vida do indivíduo, e também um carácter *espacial*, na medida em que surgem de formas de colaboração e cooperação entre espaços de emprego e formação tradicionalmente considerados como realidades independentes.

4 - O caso das relações entre ensino superior e mercado de emprego

Temos procurado dar conta, de forma genérica, das tendências e desafios que hoje se colocam nas relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, enquanto condição para a implementação de uma verdadeira dinâmica de desenvolvimento. Dado que, na investigação para tese de mestrado, pretendemos analisar particularmente o caso dos recursos humanos de nível superior, parece-nos essencial procurar sintetizar as tendências e desafios que se colocam nas articulações entre trabalho/emprego e ensino/formação para este nível de qualificação.

Comece por notar-se que o movimento global de massificação do acesso à educação no período após a IIª grande guerra, se reflectiu num **crescimento acentuado da população estudante e diplomada do ensino superior**. Aliás, o peso dos licenciados no conjunto da população parece continuar a aumentar, não seguindo as tendências demográficas globais que apontam para um decréscimo, ou pelo menos uma estagnação, no crescimento populacional.

Refira-se a propósito, que segundo os Recenseamentos Gerais da População (Instituto Nacional de Estatística) a percentagem de população portuguesa que atingiu um nível de ensino médio ou superior era em 1960 de 0.8%, em 1971 de 1.6%, em 1981 de 3.6% e em 1991 de 8%. E, de acordo com uma análise prospectiva (Gago, 1993, p. 6), o "stock" de diplomados continuará a aumentar alcançando em 2004/5 11% ou 12% da população activa contra 5.3% da população activa em 1991.

Não é apenas no caso português que o peso do grupo de licenciados deverá continuar a aumentar, pois segundo um estudo recente (OCDE, 1993(a), p. 27) entre 1/3 e 1/2 dos jovens optam por seguir estudos de nível superior. Todavia, importa notar que no caso português "o nível máximo de 12% de diplomados do ensino superior na população activa, representando embora um salto considerável é da ordem de grandeza dos valores de vários países europeus já na década de 80" (Gago, 1993, p. 6). Neste contexto, **existem desenvolvimentos económicos possíveis, modernizadores da indústria e do padrão de especialização português, que serão travados se não existir o pessoal necessário com formação superior.**

Procurando encontrar razões explicativas do acentuado crescimento do número de licenciados no conjunto da população, é possível identificar dois grandes conjuntos de razões. Em primeiro lugar, a expansão numérica do ensino, e do ensino superior em particular, poderá corresponder a necessidades da economia/emprego na sua dinâmica evolutiva e, portanto, resultará de uma acção política deliberada que visa viabilizar determinadas estratégias de desenvolvimento.

Em segundo lugar, refira-se um factor de ordem social que tem a ver com a difusão da representação de que a posse de um diploma de ensino superior conduz à obtenção de um *bom emprego*, isto é, de um emprego mais qualificado e melhor remunerado, além do prestígio social que confere pelo facto de permitir o acesso a profissões consideradas *mais nobres*. É que, de acordo com Dubar (1991, p. 134), existe uma dicotomia ao nível das representações que opõe "profissão/trabalho intelectual/cabeça/alto/nobre", podendo incluir-se neste pólo as ocupações de nível superior, a "ofícios/manual/mãos/baixo/vil".

(Bouffartigue, 1994, p. 260), constituindo uma estratégia que se integra num complexo jogo de aspirações e expectativas sociais transmitidas pela família e grupo de origem social do jovem e passíveis de ser concretizadas através da escolarização.

No entanto, o crescimento acelerado do número de diplomados do ensino superior na população activa traduz-se numa certa banalização do diploma de ensino superior, podendo originar algum desencontro entre as “expectativas e ambições impulsionadas pela escolarização e o espaço das posições efectivamente acessíveis no mercado de emprego” (Bouffartigue, 1994, p. 13). É que **durante os anos 60 as vantagens dos diplomados do ensino superior eram evidentes** (vantagens sob a forma não só de honorários mais elevados, mas também de maior facilidade de acesso e estabilidade no emprego), **mas a partir do início dos anos 70 parece assistir-se a uma diminuição dessas vantagens** (OCDE, 1989, p. 57).

Porém, essa diminuição de vantagens não significa, até ao momento, que os recursos humanos de nível superior não continuem a ser uma das categorias menos afectadas pelo desemprego em período de crise (OCDE, 1993(a), p. 100), embora tenham vindo a ocupar-se numa gama crescente de actividades e empregos. **Um estudo recente permite concluir que, em Portugal, os indivíduos diplomados do ensino superior não se têm confrontado com altos níveis de desemprego** (Batista, 1996, p. 79), muito embora se tenha assistido a um significativo acréscimo deste grupo de diplomados.

O número de licenciados tem vindo a aumentar no sector dos bancos, seguros e serviços às empresas, ultrapassando o peso deste mesmo grupo na indústria transformadora (Gago, 1993, pp. 9-10). Para o futuro, prospectiva-se a continuação do crescimento do número de licenciados especialmente nos sectores do comércio e dos serviços prestados às empresas e possivelmente no sector dos bancos e seguros, isto é, nos sectores que mais têm vindo a contribuir para a absorção recente de diplomados enquanto trabalhadores por conta de outrem.

Globalmente, este elementos constituem o indício de uma tendência que não é específica ao contexto português nem aos recursos humanos de nível superior e que corresponde a um

Globalmente, estes elementos constituem o indício de uma tendência que não é específica ao contexto português nem aos recursos humanos de nível superior e que corresponde a um movimento de *terciarização*, quer dizer, a um crescimento acelerado do peso do sector terciário no conjunto da economia. A terciarização da economia parece fazer-se, em grande medida, com população diplomada pelo ensino superior. Assim sendo, o sector terciário parece ser, de acordo com um outro estudo (OCDE, 1993(a), p. 96), o mais academizado, com destaque para as áreas de serviços financeiros e serviços às empresas e também para áreas como o ensino, a investigação e a cultura.

Numa outra perspectiva, saliente-se que o crescimento do número de diplomados do ensino superior parece originar uma re-orientação nas exigências dos empregadores. Aparentemente, não basta apenas ter um diploma de ensino superior, mas importa saber qual é esse diploma e que tipo de conhecimentos e competências veicula. Tal significa que a posse ou não de um diploma (nomeadamente de um diploma de ensino superior) já não é suficiente para hierarquizar e diferenciar os sujeitos, sendo necessário para conservar o *valor social do diploma* que os indivíduos demonstrem capacidades para mobilizar os conhecimentos adquiridos na formação académica em situações concretas (Tanguy e Ropé, 1994, p. 240).

Para além disso, é de supor que mesmo demonstrando as capacidades referidas, os **diplomados de ensino superior se diferenciem no confronto com o mercado de emprego em função de variáveis diversas como a área de licenciatura, o sexo dos indivíduos, a sua idade, etc.** De acordo com um dos estudos que temos vindo a referir (OCDE, 1993(a)), é possível salientar, por exemplo, que "a taxa de desemprego das mulheres diplomadas é sensivelmente mais elevada que a dos homens" (p. 103) e "o desemprego dos jovens permanece superior ao desemprego total" (p. 84), sendo que "os diplomados em psicologia e em ciências sociais encontram-se numa situação muito desfavorável" (p. 111).

De alguma forma, as maiores dificuldades sentidas pelas mulheres diplomadas pelo ensino superior no acesso ao emprego, reflecte uma tendência genérica no sentido de as mulheres (independentemente do seu nível de qualificação) se encontrarem mais frequentemente em

situações de trabalho precárias e sentirem maiores obstáculos na obtenção de emprego (Nicole-Drancourt, 1994, p. 47).

Em face das dificuldades que vão sendo identificadas por alguns diplomados do ensino superior na obtenção de um emprego, levantam-se questões sobre as articulações entre este sub-sistema de ensino superior e o sistema de emprego. Neste domínio, segundo Grácio (1994, p. 97), a “iniciativa de algumas instituições de ensino superior multiplicando formas de ligação ao mundo económico tem tido alguma correspondência nas empresas”.

Alguns perspectivam essa ligação entre ensino superior e mundo económico como a necessidade de *profissionalizar* as formações superiores de modo a permitir que os diplomados não adquiram competências demasiado académicas e teorizantes (OCDE, 1993(a)). Outros salientam que a ligação entre ensino superior e emprego terá de ser concretizada de uma forma contínua, o que remete, nomeadamente, para um conjunto de reflexões que defendem a importância da formação contínua, enquanto mecanismo para ajustar permanentemente oferta e procura de recursos humanos.

A este propósito, Carneiro (1988, p. 18) sublinha que o “life long education” deve ter um papel cada vez mais importante no programa desenvolvido pelas instituições superiores, o que implica flexibilidade pedagógica, designadamente, para dar resposta a uma população cada vez mais diversificada na sua composição etária e na sua origem social e profissional. Porém, um estudo realizado constata a emergência de um mercado de formação contínua para diplomados do ensino superior que tem vindo a desenvolver-se à margem das instituições de ensino superior, interessando questionar se será essa a melhor forma de garantir uma formação de qualidade para este grupo de diplomados (Ambrósio e Alves, 1995, p. 294).

Em poucas palavras, tem-se vindo a verificar um crescimento acelerado do número de diplomados do ensino superior e este fenómeno não pode ser dissociado de um complexo jogo de expectativas e aspirações sociais em que o diploma de ensino superior assume um papel central ao dar acesso a determinado estatuto social e profissional. Assiste-se, assim, a uma certa banalização do diploma de ensino superior, o que conduz a que os seus

detentores, embora continuando a ser uma das categorias menos afectadas pelo desemprego, se ocupem numa gama progressivamente mais diversificada de funções e/ou profissões. No confronto com o mercado de trabalho, os diplomados do ensino superior diferenciam-se em função de variáveis como a área de licenciatura, o grupo etário e o grupo sexual a que pertencem.

5 - A inserção na vida activa - um desafio nas relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego

No campo das relações e articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, a noção de *inserção na vida activa* tem vindo a assumir importância crescente enquanto problemática de análise e reflexão.

De facto, quando se constata o aumento do desemprego de uma forma generalizada, e dos jovens em particular, e a inadequação das visões mecanicistas vigentes nas décadas de 50 e 60 que faziam corresponder um diploma a um determinado posto de trabalho, **a inserção emerge como um tema de debate social, como um desafio que se coloca à articulação entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego e como um objecto de pesquisa.** Ou seja, abre-se uma ampla área de análise que se relaciona com o estudo dos processos de mobilidade entre sistema de educação e formação e sistema de emprego e com fenómenos de mobilidade entre empregos com características diferentes e que exigem diferentes qualificações.

Se antes dos anos 70 a inserção era considerada, essencialmente, como uma noção psicológica, verifica-se a partir dos anos 80 um novo impulso nas pesquisas sobre a juventude que tem no centro um debate social em torno das dificuldades de inserção social e profissional dos jovens (Bouffartigue, 1994, p. 12). Neste contexto, “ao longo das duas últimas décadas, o processo de transição para a vida activa comandou uma boa parte das pesquisas sobre a juventude”, na medida em que “se impunha interpretar e explicar o «interregno» entre a escola e o emprego” (Pais, 1996, p. 200).

adulto. Segundo Galland (1984, p. 50), a “entrada na vida adulta é definida a partir de três critérios socialmente significativos, uma vez que correspondem a mudanças de status: o início da vida profissional, o casamento, a partida da família de origem”. Aliás, também Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995, p. 15) sublinham que **ser adulto** implica, simultaneamente, uma *partida* da família de origem e da escola e uma *entrada* na vida activa e na conjugalidade.

Neste sentido, a **entrada na vida adulta não pode deixar de ser considerada um fenómeno com múltiplas dimensões não exclusivamente profissionais, mas também familiares, matrimoniais e residenciais**. Esta constatação significa a impossibilidade de analisar a inserção profissional independentemente da globalidade da vida pessoal do sujeito e de outras dimensões que são também objecto de mudanças na fase de transição para a vida activa (como a emancipação económica mas também social da família de origem e como o início da conjugalidade). Isto é, “se o casamento mostra não ser um factor totalmente decisivo de passagem à vida adulta, pelo menos no sentido de assegurar a independência material, vimos também que a inserção na vida profissional não assegura, na maior parte dos casos, um estatuto pleno de adulto independente e materialmente autónomo com dinheiro e residência próprios” (Schmidt, 1990, p. 655).

Ainda de acordo com Galland (1984, pp. 54-58), é possível identificar dois modelos de entrada na vida adulta: o “modelo da instalação” que se baseia na instantaneidade da passagem da infância à idade adulta e no princípio da concordância necessária entre os três momentos mais significativos - início da vida profissional, casamento e partida da família de origem - e o “modelo da diferenciação” em não há instantaneidade destes três momentos mais significativos de entrada na vida adulta.

Em nosso entender, o “modelo da diferenciação” identificado por Galland significa, afinal, admitir a inexistência de um único modelo de entrada na vida adulta. Na verdade, o facto de a estabilização profissional tender a ser um processo cada vez mais longo, a existência de maiores dificuldades na inserção profissional, a inexistência de uma correspondência mecânica entre diploma e posto de trabalho e uma certa desvalorização do diploma enquanto garantia de obtenção de um emprego com determinadas características, são

mecânica entre diploma e posto de trabalho e uma certa desvalorização do diploma enquanto garantia de obtenção de um emprego com determinadas características, são elementos que concorrem para o alongamento da fase de transição e para a diversificação das formas familiares e profissionais de entrada na vida adulta.

Trata-se de ter presente que **raramente se atinge a autonomia simultaneamente nas várias esferas da existência** (profissão, família, residência,...), ou seja, as dificuldades de inserção profissional podem tanto retardar a partida da família de origem como torná-la mais precoce através da escolha de modelos de cohabitação e de vida em conjunto que não passam pelo casamento.

Tendo em conta a análise da forma como se processa a inserção profissional que temos vindo a explicitar, torna-se evidente que na explicação e interpretação do processo de inserção na vida activa e de passagem à vida adulta se revelam inadequados os modelos de crescimento, de pleno emprego e de adequação mecânica entre diploma e posto de trabalho.

Assim sendo, torna-se **urgente equacionar novos quadros e modelos de análise** (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995, p. 123), **que permitam considerar a inserção profissional** não como a resultante de uma adequação estreita entre formação e emprego, mas sim **como um processo que tem de ser enquadrado na trajectória pessoal do sujeito**. Neste contexto, um dos aspectos a considerar é que o estudo da inserção e da entrada na vida adulta é então “o estudo da interacção de momentos de passagem profissionais, familiares e matrimoniais de um estatuto de idade adolescente a um estatuto de idade adulta” (Galland, 1985, p. 32).

Para além disso, para equacionar novos quadros e modelos de análise da inserção importa, no essencial, adoptar um posicionamento teórico e metodológico que definimos anteriormente como estando associado à emergência de uma nova noção de actor social. Este posicionamento teórico e metodológico decorre da necessidade de considerar o sujeito, e neste caso o processo de inserção que vivencia, na articulação entre indivíduo e

sistema dando conta das tensões e articulações entre projecto individual e constrangimentos estruturais.

O que está em causa na adopção deste posicionamento teórico e metodológico é, afinal, combater o estruturalismo e o individualismo enquanto perspectivas tradicionalmente antagónicas e dominantes sobre a temática da inserção, sublinhando a necessidade de interligar estes dois níveis (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995, p. 103).

Significa isto que a problemática da inserção tem de ser analisada tendo em conta, por um lado, a conjuntura económica e social, os comportamentos dos empregadores, o planeamento do sistema de educação e formação e os modos de gestão dos empregos, das qualificações e da mão de obra e, por outro lado, os comportamentos, escolhas, projectos pessoais e profissionais dos sujeitos, que não se configuram independentemente das trajectórias que vivenciaram e das suas pertenças grupais (grupos sexuais, sociais, etários,...) passadas, presentes ou projectadas.

Noutras palavras, o que está em causa é compreender o processo de inserção não ao nível do conteúdo dos itinerários mas sim no que orienta e condiciona esses conteúdos, a saber, a dinâmica das trajectórias sociais (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995, p. 73). Nesta óptica, importa não esquecer ou minimizar a circunstância de os **processos de inserção se inserirem numa trajectória pessoal e social ao longo da qual ocorre um processo de construção identitária**. Nessa medida, os processos de inserção têm subjacentes projectos pessoais e profissionais e também pertenças de classe, trajectórias vividas e a conjuntura económica e social.

Adoptar este posicionamento na abordagem das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais de indivíduos recém-licenciados, traduz-se na necessidade de considerar o processo de inserção não só como passagem do sistema de educação e formação para o sistema de emprego (implicando integração no mercado de trabalho e na sociedade), mas também como um processo de socialização que significa o desenvolvimento da capacidade de ser um actor social e contribui para a construção da identidade social e profissional do indivíduo.

Conclusão

As tendências e desafios que actualmente se colocam às relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego decorrem essencialmente das alterações emergentes nos anos 70/80, em que um papel de maior destaque e centralidade é conferido aos indivíduos/recursos humanos enquanto actores sociais que são, simultaneamente, *produtos* e *produtores* da sociedade.

Estas alterações emergentes nos actuais contextos de trabalho, obrigam ao reconhecimento de que a qualificação profissional engloba não apenas conhecimentos técnicos mas também aspectos sociais e relacionais do comportamento dos trabalhadores. Para além disso, importa reter que o processo de adquirir e desenvolver os diferentes tipos de saberes envolvidos no desempenho profissional obriga a equacionar que a qualificação profissional se constroi na globalidade da vida do sujeito, isto é, através de processos de ensino e formação mas também em contextos profissionais e na vida além do trabalho.

Desta forma, importa re-equacionar processos de educação e formação tendo em conta, por um lado, que as aprendizagens em contextos formais de ensino e formação podem ser complementadas com as aprendizagens noutros contextos e, por outro lado, que educação, formação e trabalho podem ser processos concomitantes ao longo do percurso de vida dos sujeitos. Neste sentido, identificaram-se algumas tendências de mudança organizativa e institucional que expressam um movimento de aproximação e de intensificação da interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego.

Também com base nas alterações societais e económicas que se verificam nos anos 70/80, nomeadamente o fim do mito do pleno emprego e a crítica das visões mecanicistas de adequação emprego-formação, emerge um ampla área de análise e debate no campo das articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego que diz respeito à inserção social e profissional de jovens. Embora os diplomados do ensino superior não sejam (ainda) uma categoria fortemente afectada pelo desemprego, é notório que o seu

crescimento acentuado tem influência nas suas formas de inserção fazendo, designadamente, com que se ocupem numa gama cada vez mais diversificada de actividades profissionais.

Capítulo 3 - A problemática das identidades sociais e profissionais

Introdução

No âmbito deste capítulo, importa referenciar alguns aspectos teóricos relativos às identidades sociais e profissionais com o objectivo de delinear um quadro de referência que permita analisar os processos de definição e construção de identidades sociais e profissionais por parte de diplomados do ensino superior. Como veremos, estes aspectos teóricos não deixarão de reflectir a difusão do posicionamento, anteriormente mencionado, de que é necessário considerar os processos individuais na dialéctica indivíduo-sociedade.

De acordo com Tap (1986, p. 7) terá sido Eriksson quem introduziu uma reflexão sistemática sobre as identidades pessoais e sociais nas Ciências Humanas após os anos 50. Na actualidade, a importância de considerar a problemática das identidades é sublinhada por diferentes autores, que salientam "a multiplicação e sobreposição de vínculos de identificação a que hoje assistimos" (Santos, 1994, p. 129) num contexto em que "a busca das identidades pode ser tomada como uma das características das sociedades modernas" (Schnapper, 1989, p.3). É que os processos de mudança social que têm marcado as últimas décadas podem conduzir à modificação das categorias pertinentes de identificação social, interferindo na definição e construção de identidades.

1 - Processos de definição e construção de identidades sociais

Na abordagem do conceito de identidade há sempre o perigo de uma precipitada psychologização dos processos e protagonistas sociais, esquecendo que este se refere a uma interacção entre estruturas psíquicas individuais e estruturas sociais, nomeadamente de educação, formação e trabalho, pois a "identidade é um fenómeno que emerge da dialéctica entre indivíduo e sociedade" (Berger e Luckman, 1991, p. 195). Tal perspectiva sobre os processos de definição de identidades enquadra-se, afinal, num movimento teórico mais

amplo, referenciado anteriormente, de acordo com o qual o actor social - neste caso a **identidade social e profissional de cada actor - se produz na dialéctica entre individual e social.**

Na verdade, já Piaget (citado por Dubar, 1991, p.12) salientava que as estruturas evolutivas que servem para definir os estádios de desenvolvimento da criança são indissociáveis de condutas que resultam da interacção entre organismo e ambiente físico e social. É neste sentido que se admite que o conceito de identidade tem uma "vocação eminentemente relacional" (Pinto, 1991 (a), p. 218), o que, em nosso entender, permite sublinhar que, apesar de poder implicar processos psicológicos individuais, a construção do sujeito parece estar assente num "duplo movimento (...) na relação com os objectos e os indivíduos" (Sainsaulieu, 1988, p. 319).

Noutros termos, pretende-se evidenciar **a importância de uma dimensão de relação com os outros na construção dos indivíduos.** Essa dimensão relacional pode (ou não) ter um carácter conflitual e assume importância ao permitir o confronto entre aquilo que o sujeito considera ser, isto é, a identidade assumida pelo indivíduo - *identidade para si* - e a identidade que lhe é atribuída por outros - *identidade para outros* - que são dois elementos indissociáveis mas de articulação problemática (Dubar, 1991, p. 112). Em nosso entender, o primeiro elemento deste binómio - *a identidade para si* - corresponde, afinal, à imagem que o sujeito tem de si próprio, ao sentimento de si que constitui a sua *identidade pessoal*.

Para outros autores, a importância da dimensão relacional assenta, essencialmente, na circunstância de facilitar um duplo processo que é fundamental para a produção de identidades sociais e que combina a *identificação*, ou seja a integração dos sujeitos em determinados grupos de pertença ou referência, e a *identização*, quer dizer a autonomização e diferenciação dos indivíduos relativamente a determinados grupos (Pinto, 1991(a), p. 218). É, neste sentido, que o processo de construção identitária implica uma dupla relação consigo mesmo e com o outro, na qual se evidencia a conformidade e a diferença relativamente ao outro (Weller, 1994, p. 30).

Globalmente, é assim possível considerar que **através deste processo de confrontação que está subjacente à dimensão relacional de construção da identidade, o sujeito acede ao reconhecimento da diferença e adquire conhecimento de si e dos outros.** O saber sobre si próprio, que é fonte da identidade e que implica a tomada de consciência de si, assenta no sentimento da diferença que se adquire na relação com outros e com a envolvente (Codol, 1986, p. 156).

Quer dizer, a delimitação da identidade é facilitada por um processo cognitivo e relacional - a comparação - que permite a categorização, reduzindo a complexidade do meio social ao criar um "sistema de orientação que ajuda a criar e definir o lugar do indivíduo na sociedade" (Tajfel, 1981, p. 291) e situa-se entre a auto-definição do indivíduo e a definição dos outros. Significa isto, que faz parte da construção identitária um processo de negociação consigo e com os outros, ou seja, a articulação entre uma "transacção interna ao indivíduo" e uma "transacção externa entre o indivíduo e as instituições com que interage" (Dubar, 1991, p. 111).

Com efeito, as identidades sociais parecem resultar de uma articulação entre a individualidade de cada um e a relação com os outros e com a envolvente histórica e social com as suas normas e características. Neste sentido, torna-se possível afirmar que a definição de identidades decorre de uma relação dialéctica entre homem e sociedade, contribuindo quer para a produção do homem quer para a produção da sociedade.

Significa isto que a definição de identidades envolve, simultaneamente, um processo de desenvolvimento e construção dos indivíduos "num contexto social que confere um sentido e um campo de possibilidades a essa construção" (Lesne e Minville, 1990, p. 96), e também um processo de construção de princípios e normas de organização social e de conduta em sociedade. Noutros termos, está-se a afirmar que o contexto social em que o indivíduo se insere, e designadamente o lugar social que ocupa, marca a sua identidade, mas, inversamente, a identidade do indivíduo contribui para a construção do sistema social em que se insere.

Para explicitar o contributo da definição identitária do indivíduo para a construção do mundo social - nomeadamente procurando perceber se essa influência vai no sentido da *produção* (manutenção) ou da *reprodução* (transformação) das estruturas sociais - é necessário introduzir uma perspectiva diacrónica na análise do conceito de identidade.

Com efeito, se numa óptica reducionista considerarmos que a definição de identidades se resume à identificação com uma dada posição social e à assimilação das disposições, papéis, práticas, aspirações e expectativas a ela associadas, estamos a afirmar que a definição da identidade tem um efeito reprodutor das estruturas sociais assegurando a sua continuidade. Todavia, se considerarmos que a "construção de identidades se alimenta de trajectos sociais incorporados nos agentes, da posição ocupada por estes na estrutura social e dos projectos que (...) são socialmente formuláveis em cada momento" (Pinto, 1991 (a), p. 220), estamos a apontar a importância de uma dimensão diacrónica na definição de identidades.

Tal dimensão diacrónica, evidencia o papel fundamental da trajectória social anterior do indivíduo e dos projectos que formula (incluindo as suas expectativas e aspirações) na definição de identidades. Desta forma, torna-se possível compreender a multiplicidade de configurações identitárias no mundo social e mesmo no interior de um grupo que ocupe determinada posição social, uma vez que a identidade social resulta de uma dupla articulação: por um lado, a articulação da trajectória social com um dado sistema social, o que não conduz necessariamente à continuidade da trajectória e à reprodução do sistema e, por outro lado, a articulação da trajectória anterior com a estratégia, o que significa que o passado não determina mecanicamente uma visão de futuro.

Neste contexto, assiste-se a uma outra negociação identitária que não é desta vez entre o sujeito e os outros, mas sim entre os sistemas sociais em que o sujeito se integra - que atribuem uma *identidade virtual* ao indivíduo - e as trajectórias vividas - que delimitam a *identidade real* do indivíduo. Noutros termos, quanto mais numerosas as pertenças sucessivas ou simultâneas a sistemas diversificados no decorrer da vida do indivíduo, menores são as hipóteses de que determinada característica ou pertença no passado determine o futuro, alargando-se as possibilidades de diversificação das estratégias e

processos identitários e tornando-se problemática a reprodução automática das estruturas sociais.

Na verdade, as **possibilidades efectivas de mudança social** (de uma *produção* e não *reprodução* das estruturas sociais) **parecem decorrer da existência de rupturas e descontinuidades no processo de construção identitária** visíveis, nomeadamente, quando se assiste a uma transformação identitária no decorrer da socialização secundária. Isto é, os aparelhos de *socialização primária* (escola, família, etc. que influenciam o sujeito na sua idade mais jovem) podem entrar em ruptura com os aparelhos de *socialização secundária* (organizações de trabalho, de formação, etc. que influenciam o sujeito na vida adulta).

Tal significa que as identidades sociais não são herdadas mecanicamente da geração anterior, mas construídas tendo em conta as identidades sociais herdadas, as identidades virtuais adquiridas na socialização inicial e também as identidades possíveis e acessíveis no contexto da socialização secundária. "As identidades produzem-se permanentemente através de um processo de negociação que depende de um balanço subjectivo individual, positivo ou negativo, e da capacidade de reconhecer as oportunidades do contexto, o que permite inflectir a trajectória e transformar a identidade." (Oliveira, 1994, p. 12)

Globalmente, a introdução desta dimensão diacrónica obriga a **afastar qualquer visão mecanicista sobre as identidades que as considere, de forma simplista, como um conjunto de traços identitários herdados da geração anterior ou decorrentes de determinada pertença de classe**. As identidades nunca estão definitivamente fixadas, constituindo a construção identitária um processo dinâmico e sempre inacabado (Orofiamma, 1995 , p. 132) que implica, porém, a unidade de si e sua permanência de modo a que um indivíduo permaneça idêntico a ele mesmo no espaço e no tempo (Codol, 1986, p. 156).

Noutros termos, está-se a afirmar que as **identidades** não correspondem a configurações estáveis e duradouras, mas sim a **configurações dinâmicas em permanente reestruturação** (em função dos diferentes contextos históricos e sociais pelos quais o

sujeito vai passando, bem como em função da sua trajectória e da sua projecção de si no futuro). O “sentimento de identidade parece emergir da interacção entre a pessoa, a experiência que tem de si em situação, a relação que estabelece com outros, o lugar que ocupa na sociedade e a(s) representação(s) que tem da experiência a partir de lugares e tempos diferentes” (Merlant-Guyon, 1986, p.354). Neste contexto, aquilo que é frequente apelar de “crises de identidade”, não são mais do que momentos de destabilização, reestruturação e transformação de determinada configuração identitária.

Em síntese, a identidade social constitui, simultaneamente, uma configuração e uma dinâmica, traduz trajectórias, pertenças e projectos do indivíduo e define-se na estreita dialéctica entre indivíduo e mundo social, contribuindo para a construção de ambos. Assim, as identidades são o *produto de um passado* em permanente transformação no presente e ainda *produtoras do futuro*, na medida em que orientam projectos, representações, práticas, aspirações e expectativas. Quer dizer, “a identidade não é mais do que o resultado, simultaneamente, estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural de diversos processos e socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1991, p. 113).

2 - Momento de transição para a vida activa: a construção de uma primeira identidade profissional

Parece-nos ter ficado claro que a identidade social está em permanente construção e reconstrução durante todo o percurso de vida do sujeito, em função dos contextos sociais que este vai atravessando e da sua própria individualidade. Nesse percurso de vida, o **momento de saída do sistema de ensino/formação inicial e de transição para a vida activa** tende a ser crucial, pois corresponderá à **estruturação de uma identidade autónoma, à passagem à vida adulta e a uma relativa estabilização social**.

Trata-se de uma verdadeira metamorfose identitária que ocorre pela passagem do estatuto escolar, sob dependência familiar, à autonomia, mas que, segundo Bouffartigue (1994, p. 261), pode ser dificultada quer por razões de ordem subjectiva (pode não ser evidente para

o indivíduo a definição de objectivos e a construção do sentido da sua experiência), quer por razões de ordem objectiva (o espaço das posições acessíveis é por vezes muito estreito e outras vezes demasiado alargado). É no quadro destas dificuldades que nos parece importante assinalar que a existência de desfasamentos entre os saberes e sistemas de aspirações inculcadas ao longo da trajectória individual e o espaço dos possíveis profissionais origina rupturas. No caso da inexistência desses desfasamentos verifica-se uma “homologia estrutural” que faz com que a construção identitária não conheça rupturas tão marcantes (Pinto(a), 1991, p. 222).

Sendo a **primeira identidade profissional**, por definição, uma identidade construída num momento de transição, ela é **fortemente marcada pela incerteza e pela instabilidade**. A este propósito importa notar, no entanto, que no momento da transição para a vida activa o sujeito pode já dispor de um esboço de configuração identitária profissional formulado na formação profissional inicial.

É que, segundo Dubar (1991, p. 262), existem quatro momentos de construção da identidade profissional tendo por base um percurso profissional ideal: num primeiro momento, que corresponde ao período de frequência de formação profissional inicial, o indivíduo procede à *construção* da primeira identidade profissional; no segundo momento, através dos processos de inserção e de progressiva tomada de consciência das capacidades e qualificações, procede-se à *consolidação* da identidade; no terceiro momento, o acesso a responsabilidades origina um certo *reconhecimento* da identidade; por fim, com a passagem progressiva à reforma, assiste-se a um certo *envelhecimento* da identidade.

Ainda segundo o mesmo autor (Dubar, 1991, p. 263), este percurso profissional ideal tem por cenários quatro *espaços-tempos identitários* distintos: o espaço da formação, da profissão, da empresa e de fora do trabalho, implicando qualquer deles um processo de socialização que se traduz no relacionamento do indivíduo com outros indivíduos em diversas situações e organizações. Significa isto que **a construção de identidades profissionais pressupõe a interacção entre sistemas de emprego, trabalho, ensino e formação** (no âmbito dos quais o sujeitos vai integrando diferentes grupos que funcionam

como agentes de socialização) e **trajectórias individuais e sociais passadas e projectadas no futuro.**

As análises de diferentes autores enfatizam, consoante os seus objectos de estudo e perspectivas de análise, mais ou menos claramente o papel do ensino e da formação ou o papel dos contextos profissionais na construção identitária. Por exemplo, Not (1986, p. 364) sublinha que cada modelo pedagógico tem uma influência original sobre a produção e afirmação da identidade. Por seu turno, Orofiamma (1995, p. 127) salienta que o percurso de formação do sujeito, ao mesmo tempo que mobiliza os recursos pessoais e existenciais de cada um (os quais decorrem das dinâmicas identitárias associadas à história familiar e às trajectórias sociais e profissionais), também produz mudanças de comportamentos, atitudes e representações que influem na construção identitária. Ainda de acordo com Orofiamma (1995, p. 127), importa não esquecer que as transformações identitárias podem constituir um efeito da formação e são “inseparáveis das histórias individuais e das trajectórias socio-profissionais dos sujeitos”.

Do ponto de vista dos sistemas de emprego e trabalho, há a considerar a necessidade de ter em conta o contexto profissional em que os indivíduos se vão integrar, enquanto variável que pode frustrar, ou pelo contrário potenciar, projectos, expectativas e aspirações, condicionando a identidade profissional de base que resulta da primeira confrontação com o mercado de trabalho. A este propósito, é de notar que tendo sido olhada durante longo tempo apenas como aparelho técnico de produção, a empresa tornou-se um lugar de socialização de grande importância (Dubar e Sainsaulieu, 1992, p. 339) com a consequente influência em termos de construção identitária. De facto, as tradições, disposições organizacionais, valores, hábitos e rituais contribuem para a definição da cultura de empresa que constitui um elemento fortemente socializador e produtor de identidades profissionais (Lesne e Minville, 1990, p. 162). Não obstante, importa não esquecer, como sublinha Le Boterf (1994, p. 105), que a identidade se enraíza na “carreira vivida”, isto é, a construção identitária implica também o percurso percorrido e vivenciado pelo sujeito.

O peso relativo de cada uma das dimensões - sistema de emprego e sistema de educação/formação - que temos vindo a considerar como influentes no processo de

definição de identidades pode ser diferente consoante os indivíduos, as suas características pessoais e os contextos em que estão inseridos.

Num trabalho recente, Agache (1993, pp. 201-206) identifica quatro grandes tipos de identidades profissionais que se diferenciam, justamente, em função do maior ou menor destaque e do sentido conferidos, por um lado, à escola e ao diploma escolar e, por outro lado, ao trabalho. De entre os quatro grandes tipos de identidades identificados pela autora, refira-se a título de exemplo o caso dos operários para quem as identidades se definem sobretudo na dimensão trabalho e não a partir de diplomas escolares que não se possuem e, por oposição, o caso daqueles que vivenciaram uma socialização mais longa no aparelho escolar para quem a identidade se define sobretudo a partir do diploma escolar.

A importância de conhecer a identidade profissional de base e os processos da sua constituição e delimitação é plenamente compreensível se tivermos em conta que esta, além de constituir uma identidade no trabalho, significa um quadro no âmbito do qual o indivíduo efectua uma projecção de si no futuro antecipando, designadamente, uma trajectória de emprego e uma lógica de formação. Nesta perspectiva, torna-se possível concluir que **a definição de uma identidade profissional, por um lado, resulta e, por outro lado, interfere na interacção de três campos: o mundo vivido do trabalho, ou seja, as relações com o trabalho e com a qualificação, a trajectória sócio-profissional em termos de emprego-desemprego e a relação com a formação** (Dubar, 1991, p. 203).

3 - As relações entre identidades profissionais e identidades sociais

Temos vindo a referir, ao longo deste capítulo, aspectos relacionados com a construção da identidade profissional, interessando também explicitar a relação desta com a identidade social. Aparentemente, para Dubar (1991, p. 104), a identidade profissional pode ser considerada uma “identidade especializada” (assim como a identidade cultural, política, ...), a qual se enquadra numa “identidade geral”, isto é, a identidade social.

Tal posicionamento remete para a **concepção de identidade social como a resultante de uma multiplicidade de dimensões** (identidade sexual, etária, étnica, cultural, política, profissional,...), as quais se combinam e articulam de múltiplas formas na estruturação da identidade social do indivíduo. Cada uma destas dimensões poderá assumir maior ou menor relevo consoante os contextos e situações, uma vez que determinado traço identitário pode ser importante num determinado contexto para que o indivíduo afirme a sua especificidade ou conformidade relativamente ao grupo e à situação.

Tendo em conta que as identidades resultam de uma multiplicidade de dimensões, é possível admitir que as alterações numa ou noutra esfera tenham reflexos e implicações ao nível da identidade geral. Deste modo, **os momentos de transformação, incerteza e instabilidade profissional não deixarão, de alguma forma, de se reflectir no equilíbrio entre as diferentes dimensões e na estruturação da identidade social.**

Como salienta Sainsaulieu (1996, p. 201), “em períodos de mobilidade profissional acelerada, a identidade social é profundamente perturbada”. Na fase de inserção na vida activa, designadamente, o desenvolvimento de uma auto-imagem profissional após o diploma, implica a tomada de consciência de capacidades físicas, mentais e pessoais e obriga a ajustamentos ao nível da identidade geral, condicionando quer a operacionalização de estratégias, quer a formulação de projectos futuros.

Note-se que, entre a multiplicidade de dimensões identitárias, os autores no domínio da Sociologia vêm atribuindo, tradicionalmente, grande centralidade às actividades profissionais³. Isto, com base no pressuposto de que o mundo do trabalho não é só transacção económica, mas comporta também uma dimensão social e cultural, colocando em jogo a personalidade individual e a definição e reconhecimento sociais do sujeito. Nestas condições, a profissão desempenhada pelo sujeito constitui, no quadro da Sociologia das Classes e da Estratificação Social, uma variável determinante para definir o seu posicionamento social, contribuindo desse modo para a estruturação da sua identidade social.

³ Recorde-se a título exemplificativo as análises de autores considerados “fundadores” da Sociologia como Marx, Durkheim, Weber, Le Play, ...

No entanto, parece possível colocar a hipótese de que o trabalho deixe de ter um lugar tão importante na hierarquia de interesses do indivíduo, de tal modo que a dimensão profissional não poderá ser sempre considerada determinante para a definição da identidade social. Esta hipótese, que deverá ser objecto de uma reflexão mais detalhada, emerge ao constatarmos a generalização de fenómenos como o desemprego e o emprego precário que (porque fragilizam os futuros profissionais e dificultam a concretização de projectos e aspirações construídos durante o percurso escolar e de formação dos indivíduos) poderão conduzir à alteração do lugar do trabalho na hierarquia de interesses do indivíduo. Ora, segundo Oliveira (1993, p. 190), o carácter mais ou menos forte e duradouro da identidade profissional na identidade social está associado, entre outros elementos, à hierarquia de esferas de investimento, isto é, à importância conferida a cada uma das dimensões constitutivas da identidade.

Trata-se, noutros termos, de considerar que as mutações no domínio do trabalho e do emprego, nomeadamente com o fim do mito do pleno emprego, afectam as relações que a sociedade estabelece com o trabalho e o emprego. Segundo Lallement (1994, p. 7), “a crise do emprego é solidária de uma progressiva redefinição do lugar do trabalho nas nossas sociedades”. No caso dos jovens, é claro para alguns autores (Schmidt, 1990, p. 645) que a inserção profissional tendencialmente mais tardia e mais instável que estes vivenciam hoje em dia, faz com que o “domínio do trabalho, sem perder o seu carácter de instituição central, não cesse contudo de diminuir a sua importância enquanto experiência imediata”.

o

Assim, ainda que não se deixe de admitir que o trabalho é um facto social da maior importância seja como fonte de rendimento, como modo de inserção social ou como valor estruturante da actividade de grande parte da população (Lallement, 1994, p. 9), importa questionar qual a importância das trajectórias dos jovens no início da vida activa marcadas pela instabilidade e pela precaridade no trabalho. Isto porque a forma que toma a trajectória no início da vida activa orienta-os gradualmente no sentido da integração ou exclusão do mercado de trabalho (Pottier, 1992, p. 268) marcando a sua identidade profissional de base a qual não deixará de influir, de alguma forma, na sua trajectória futura.

Quer dizer, o momento de transição para a vida activa não consiste apenas no acesso ao emprego e na escolha de uma ocupação, mas implica a construção pessoal, com base na dialéctica indivíduo-sociedade, de uma estratégia identitária para o futuro que coloca em jogo a imagem de si, a apreciação de capacidades e a realização de desejos. Neste sentido, a representação que os indivíduos têm de si próprios e da sua identidade e da forma como as diferentes ocupações e actividades profissionais se ajustam a essa identidade geral tem grande influência na escolha de uma ocupação (Boreham e Arthur, 1993, p. 7).

As representações e estratégias identitárias que influem na escolha de uma ocupação na fase de inserção na vida activa, podem ser claramente diferenciadas consoante algumas variáveis de caracterização dos sujeitos. Por exemplo, a análise das estratégias profissionais de entrada na vida adulta e da sua inter-relação com estratégias matrimoniais e familiares, evidencia as articulações entre identidade profissional e identidade feminina e masculina.

Com efeito, os domínios do trabalho e do emprego e o envolvimento na profissão assumem diferentes significados para homens e mulheres. Segundo Nicole-Drancourt (1992, pp. 294-295), a lógica da inserção profissional dos rapazes é diferente da lógica de inserção das raparigas na medida em que para os primeiros não há alternativas potenciais ao envolvimento profissional, enquanto a precariedade e dificuldade de acesso ao emprego que é vivenciada por um número elevado de raparigas faz com que a experiência profissional não seja privilegiada enquanto procura de si, construindo-se a busca identitária por oposição à vida profissional.

Independentemente da nossa concordância com estas últimas afirmações, condicionada até pela aceitação do pressuposto de que se vem assistindo a uma redefinição crescente do papel respectivo dos cônjuges na esfera doméstica e profissional, o que nos parece importante reter é a **possibilidade de existência de diferentes estratégias identitárias consoante o sexo dos indivíduos**. Noutros termos, **a maior ou menor importância da dimensão profissão no processo de construção da identidade enquanto fenómeno multidimensional, pode estar não só dependente do contexto social e económico global mas também do peso de outras dimensões identitárias** (sexual, social, cultural, étnica, etária, política, ...).

Conclusão

Este capítulo procurou salientar diversos aspectos relativos aos processos de definição e construção identitária, abordando, nomeadamente, elementos referentes à construção de uma primeira identidade profissional na fase de transição para a vida activa e às relações entre identidade profissional e identidade social.

Nos processos de construção e definição identitária evidenciou-se a relevância da dimensão relacional e da dimensão trajectória. A primeira assenta na relação com os outros e com a sociedade enquanto forma de confrontar *identidade para si* e *identidade para outros* favorecendo processos de *identização* (constatação de diferenças) e de *identificação* (constatação de semelhanças). A segunda dimensão salienta, não só a importância da trajectória vivenciada pelo sujeito e das pertenças sucessivas e/ou simultâneas do sujeito a diferentes grupos que vão marcando a sua identidade, mas também a importância da trajectória projectada pelos sujeitos.

No percurso de vida dos sujeitos, a fase de transição para a vida activa constitui um momento chave em que se constroi uma identidade profissional de base que influenciará o percurso futuro do indivíduo em matéria de emprego e formação. No entanto, a identidade profissional constitui uma das dimensões da identidade social e, nessa medida, não pode ser analisada independentemente de outras esferas (como por exemplo a identidade sexual) susceptíveis de influir na sua definição e delimitação.

PARTE II - METODOLOGIA E TRABALHO EMPÍRICO

Nota Introdutória

A definição de qualquer abordagem metodológica decorre da forma como se delimita o objecto de investigação, a problemática e as questões de pesquisa, elementos que são indissociáveis do quadro teórico e conceptual construído para orientar a investigação.

Nesta perspectiva, importa, em primeiro lugar e tendo em conta o quadro teórico e conceptual anteriormente referenciado, delimitar com precisão a problemática deste trabalho, as questões de investigação que daí decorrem e os objectivos que se pretendem alcançar. Estes elementos foram sendo progressivamente clarificados e objecto de reformulação e re-equacionamento ao longo do trabalho de investigação. É que, concordamos com Bourdieu (1989, p. 27) na afirmação de que "a construção do objecto não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural".

Em seguida, consideramos necessário explicitar o tipo de abordagem metodológica escolhida, cuja lógica está subjacente a todo o processo de investigação, e que foi concebida de forma a potenciar a interacção entre problemática, questões de investigação e quadro teórico e conceptual, por um lado, e trabalho empírico, por outro lado. É que "para estabelecer uma articulação entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico», o investigador (...) deve portanto seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo de dados. Isto significa para ele «instrumentar» a sua investigação" (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 141).

Finalmente, após a explicitação e justificação do *modo de pesquisa*, isto é, da lógica operatória subjacente à nossa investigação, importa explicitar as opções metodológicas em matéria de técnicas de recolha e tratamento de dados e selecção da população a inquirir. Também estas opções metodológicas foram sendo progressivamente definidas e clarificadas ao longo do trabalho de investigação, na medida em que “o programa de observações ou de análises (...) não é um plano que se desenhe antecipadamente à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma espécie de correcções e emendas” (Bourdieu, 1989, p. 27).

Capítulo 1 - Problemática, questões e objectivos da investigação

No âmbito deste capítulo, pretende-se sistematizar uma multiplicidade de referências teóricas e de análises anteriormente apresentadas, de modo a equacionar, de forma mais precisa, a problemática, questões e objectivos da nossa investigação.

Assim, parece ter vindo a ficar progressivamente evidente que, nas sociedades actuais, tanto os sistemas de ensino/formação como os contextos profissionais e de trabalho, têm vindo a ser objecto de evoluções e mutações profundas. Como traço comum a estes movimentos, parece-nos possível identificar a centralidade que vem sendo atribuída ao sujeito em termos teóricos e conceptuais. Na verdade, o essencial das alterações ao nível da definição do que é aprender e formar-se, bem como ao nível dos novos modelos organizativos de trabalho, parecem ter em comum o papel de destaque atribuído ao indivíduo.

Na perspectiva da educação e da formação, afirma-se que os sistemas não mais podem estar centrados no ensino, devendo centrar-se nos sujeitos e nas suas aprendizagens. Além disso, reconhece-se que as aprendizagens das pessoas não ocorrem apenas no período de frequência do sistema escolar, mas durante toda a sua vida em função de necessidades e aspirações. Desta forma, toma-se consciência de que não basta massificar o acesso à escolarização, sendo necessário analisar com mais detalhe as condições de funcionamento dos sistemas e os processos de desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que as problemáticas da educação e da formação têm de ser equacionadas para os indivíduos nas diferentes fases da sua vida. Se considerarmos que qualquer aprendizagem implica uma operação, menos explícita, de transformação das subjectividades, compreende-se que o sujeito deva ser percebido como uma unidade em permanente construção e evolução.

Na perspectiva dos novos modelos organizativos de trabalho, o sujeito adquire um papel central na gestão diária que o obriga a operacionalizar um grande número de conhecimentos e de capacidades não técnicas (competências sociais e relacionais) e, além

disso, reconhece-se que o mundo do trabalho não é apenas transacção económica, tendo também implicações em termos do desenvolvimento de uma auto-concepção por parte dos indivíduos. Neste sentido, toma-se consciência de que não basta caracterizar fluxos e processos de inserção, mas importa explicitar a natureza desses processos e clarificar o que põem em causa.

É neste contexto genérico, em que a educação e a formação tendem a ser vistas como fenómenos que acompanham o indivíduo durante todo o seu percurso e em que os modelos organizativos em contexto de trabalho atribuem um papel central ao sujeito - diversificando-se e aumentando as exigências em matéria de conhecimentos e competências dos recursos humanos -, que se justifica a abordagem de processos de desenvolvimento de recursos humanos tendo em conta quer a vertente educativa/formativa quer a vertente profissional.

Na impossibilidade de compreender os processos de desenvolvimento de recursos humanos na sua globalidade, optámos por centrar a nossa análise na problemática da construção e definição de identidades profissionais e sociais de recursos humanos de nível superior em processo de inserção na vida activa. A perspectiva adoptada para abordar os processos de construção e definição de identidades na fase de inserção na vida activa, reflecte também o movimento teórico globalizante que atribui um papel de maior destaque ao indivíduo considerando-o, simultaneamente, como *produto* (condicionado por ...) e *produtor* (com poder para condicionar/influenciar ...) das estruturas sociais em que se insere.

Ou seja, de acordo com a perspectiva teórica adoptada, importa ultrapassar o determinismo quer do indivíduo sobre a sociedade, quer da sociedade sobre o indivíduo, considerando os processos de construção identitária na fase de inserção na vida activa no quadro da dialéctica entre indivíduo e sociedade. Neste sentido, importa dar conta, por um lado, dos constrangimentos estruturais inerentes aos sistemas/grupos em que o indivíduo se insere e, por outro lado, da liberdade e poder conferidos ao sujeito que lhe permitem, em algum grau, alterar ou pelo menos contornar as condicionantes estruturais que o influenciam.

Significa isto, adoptar um posicionamento de cariz sociológico no estudo das relações entre percursos educativos, formativos, profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais na fase de inserção na vida activa, que não tenha como objectivo único a generalização e o estabelecimento de leis gerais sobre o funcionamento do mundo social. Neste sentido, **a abordagem sociológica permitirá também dar conta do que é singular**, das particularidades individuais e sobretudo da dimensão de construção pessoal que também está presente no momento em que o sujeito constroi o mundo social. Este posicionamento remete, afinal, para o entendimento do conceito de identidade enquanto configuração dinâmica que decorre não só do confronto entre o indivíduo e os grupos em que se insere, mas também da articulação entre trajectória vivenciada pelo sujeito e trajectória projectada por este no futuro.

Assim sendo, a problemática da nossa investigação centra-se, essencialmente, numa tentativa de compreender as relações entre percursos profissionais, percursos educativos/formativos e processos de estruturação de identidades sociais e profissionais no caso de recursos humanos de nível superior em fase de transição para vida activa. Isto, tendo por base uma ampla *hipótese de base* que corresponde à noção de que **as alterações nos processos e contextos de inserção profissional e nos processos e conceitos de educação e formação dos recursos humanos de nível superior, tenham implicações ao nível das categorias de identificação social consideradas pertinentes por esses indivíduos, conduzindo, então, a mudanças nos processos de estruturação identitária.**

Com efeito, no campo da educação e da formação o reconhecimento da importância de aproximar formação e emprego traduz-se, designadamente, na coexistência de *tempos e espaços* de trabalho e *tempos e espaços* de formação. Ora, este facto, pode conduzir-nos a questões acerca da importância da formação ao longo de todo o percurso de vida do indivíduo na produção das características identitárias dos sujeitos. Isto, se admitirmos que "a formação descreve processos que afectam as identidades e a nossa subjectividade" (Josso, 1989, p. 165), o que implica que ao lado do processo instituído de formação, há um processo de transformação pessoal mais profundo mas menos explícito que dá um sentido geral ao primeiro (Barbier, 1980).

No domínio dos modelos organizativos de trabalho emergentes, importa questionar qual a importância e influência dum novo contexto de inserção profissional nos processos de definição e construção de identidades profissionais. É que a emergência de novos modelos organizacionais, nos quais é atribuído um lugar central aos recursos humanos e são valorizadas capacidades não técnicas outrora consideradas irrelevantes, pode alterar as categorias de identificação valorizadas socialmente, interferindo desse modo na estruturação dos processos identitários.

No caso particular dos recursos humanos de nível superior, é necessário ter em conta a diversificação das funções profissionais desempenhadas por estes indivíduos, pois esta pode obrigar a uma re-definição dos traços considerados distintivos e característicos da identidade profissional do diplomado de ensino superior. Para além disso, a vivência de situações de desemprego e de emprego precário é susceptível de afectar a construção identitária, na medida em que fragiliza os futuros profissionais e dificulta a concretização de projectos e aspirações.

A este propósito, interessa sublinhar que a existência de um movimento de expansão da escolarização (que se tem verificado no caso do ensino superior), não sendo acompanhado de avanços claros em termos de inovação organizacional, pode originar contextos de trabalho que deslegitimam saberes, disposições e aspirações contruídas durante o percurso escolar podendo ter, no "plano da construção de identidade, um efeito globalmente regressivo" (Pinto (a), 1991, p. 224).

Tendo em conta este conjunto de mudanças sociais no âmbito dos sistemas de educação, formação e emprego e no quadro dos contextos de inserção profissional, adquirem sentido os *objectivos gerais da investigação*:

- identificar e analisar **as relações entre percurso profissional e percurso escolar e de formação** no caso de recém-diplomados do ensino superior,

- identificar e analisar a **construção de uma identidade profissional de base**, a qual resulta do primeiro confronto com o mercado de trabalho mas que já pode ter começado a ser construída durante a formação académica,
- identificar e analisar **as articulações e implicações da identidade profissional (*identidade especializada*) com a identidade social (*identidade geral*)**.

De modo a corresponder a estes objectivos gerais, parece-nos imprescindível tentar encontrar resposta para três conjuntos de objectivos mais específicos que correspondem, afinal, às ***questões orientadoras desta investigação***:

- como caracterizam os sujeitos o seu processo de transição para a vida activa, ou seja, que facilidades, dificuldades, satisfações e frustrações identificam nesse processo?
- qual a utilidade atribuída pelos recursos humanos de nível superior à sua formação académica para o desenrolar do seu percurso profissional?
- existe (ou não) a tendência para construir um percurso de formação paralelo ao percurso profissional? que razões explicam essa tendência?
- é possível identificar alguma influência da formação académica inicial na construção de uma identidade profissional de base?
- é possível identificar alguma influência da formação contínua nos processos de construção e definição de uma identidade profissional?
- é possível identificar alguma influência das características do contexto de inserção profissional (estabilidade/instabilidade; tipo de conhecimentos e competências exigidas; tipo de funções desempenhadas; ...) na estruturação de uma identidade profissional?
- qual a importância e influência atribuída pelos sujeitos à dimensão profissional, por comparação com outras dimensões constitutivas da identidade, no processo de estruturação de identidades sociais? (ou seja, qual o lugar do trabalho na hierarquia de interesses do indivíduo?)
- é possível detectar e caracterizar a existência de movimentos de ajustamento, ruptura e continuidade ao nível da identidade social já existente em função da construção de uma primeira identidade profissional?

- é possível detectar a influência de variáveis de caracterização social, como o sexo e a origem social, na existência de diferentes dinâmicas identitárias e na estruturação de diferentes identidades profissionais e sociais?

A lógica operatória de pesquisa que em seguida se explicita, a concepção e aplicação de instrumentos de recolha de dados, bem como o tratamento e interpretação da informação recolhida, visam permitir a obtenção de alguns elementos de resposta para as interrogações que acabamos de enunciar.

Capítulo 2 - Fundamentação de uma lógica operatória de pesquisa: pressupostos epistemológicos e metodológicos do trabalho de investigação

Referenciamos num outro capítulo do presente trabalho, o facto de ter vindo a tornar-se progressivamente evidente a ineficiência de análises e intervenções sobre o mundo social que não considerem a complexidade inerente ao mesmo e a existência de margens de incerteza na acção humana. Neste contexto, a sistémica surge-nos "essencialmente como uma abordagem, um método de compreensão e de resolução de problemas complexos" (Durand, 1992, p. 119) para fazer face às dificuldades decorrentes quer da incerteza, quer da complexidade crescente (nomeadamente em função do aumento considerável das interdependências e interacções entre sociedades).

A abordagem sistémica aplica-se hoje tanto nas Ciências Sociais e Humanas quanto nas Ciências Exactas e Naturais, remetendo-nos para uma nova concepção de Ciência, de acordo com a qual é fundamental considerar sempre a existência de alguma *imprevisibilidade e incerteza* no conhecimento cientificamente construído. Noutros termos, "a incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado" (Santos, 1991, p. 53).

É, referindo-se a estas alterações no domínio das concepções sobre a própria Ciência e sobre o conhecimento científico, que alguns autores identificam a ocorrência de uma verdadeira "metamorfose da ciência" (Prigogine e Stengers, 1980), a qual implica também uma alteração da representação da Natureza, do Homem, do Mundo e das relações entre eles. A representação emergente passa a incluir as noções de instabilidade e flutuação, obrigando a aceitar os princípios de que não conhecemos a *verdade* e de que o Homem é parte do que é observado e não um *observador asséptico*.

Consideramos este último aspecto particularmente importante no caso das Ciências Sociais, constituindo, aliás, um traço característico distintivo deste domínio científico.

Como assinala Berger (1992, p. 24), “a diferença essencial entre a investigação nas Ciências Físicas, Químicas, Biológicas, etc. e a investigação nas Ciências Sociais não incide apenas nas metodologias utilizadas, mas fundamentalmente na relação que temos com estas ciências, ou melhor, na relação entre elas e a nossa experiência pessoal (...) tudo o que as Ciências Sociais dizem e fazem, reenvia-nos em geral para qualquer coisa de que já temos uma experiência”.

As palavras de Berger alertam-nos para o facto de que todo o investigador social está integrado em grupos e estruturas sociais e “daí que, quando se trata de tomar por objectos as próprias relações sociais, seja para o investigador mais forte o risco de, mesmo inconscientemente, conceber como guias ou resultados de pesquisa aquilo que constitui, apenas, a interpretação que, como actor social membro de um dado grupo, com uma dada condição em dadas circunstâncias de tempo e lugar, ele tende a assumir” (Silva, 1987, p. 30).

O contexto evolutivo que temos vindo a descrever permite, de forma sucinta, clarificar o nosso **posicionamento perante o trabalho de investigação**, nomeadamente no que se refere a **admitir a existência de alguma instabilidade e incerteza no conhecimento científico** e a **considerar que o investigador, em particular no domínio das Ciências Sociais, está envolvido, de alguma forma, naquilo que é observado**. Estes pressupostos, que traduzem um posicionamento pessoal perante o trabalho de investigação, condicionam e justificam necessariamente diferentes opções no decorrer do trabalho de investigação.

Com efeito, em nosso entender, este contexto evolutivo das concepções sobre o conhecimento científico e sobre a observação científica, tem profundas implicações em matéria de abordagens metodológicas. Assim, é numa tentativa de melhor abordar a complexidade induzida pela aceitação dos princípios da incerteza e instabilidade aplicados ao mundo social, que se pode compreender e advogar o princípio da complementaridade de diferentes abordagens, metodologias e técnicas de pesquisa.

A difusão progressiva deste posicionamento de natureza metodológica, fundamenta-se na ideia de que se “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é

perguntada só uma constelação de métodos pode captar o silêncio entre cada língua que pergunta" (Santos, 1991, p. 48), ou seja, a multiplicidade de métodos e técnicas visa enriquecer o conhecimento científico construído através da investigação porque permitirá compreender de maneira mais completa os fenómenos em análise.

As abordagens quantitativas e qualitativas do mundo social parecem constituir os dois modos principais de pesquisa no domínio das Ciências Sociais, sendo consideradas, frequentemente, como duas tendências opostas e inconciliáveis. Ora, o posicionamento que vimos defendendo aponta para a necessidade de as combinar e complementar.

Para compreender a **pertinência de estratégias de investigação que assentem na combinação e complementaridade das abordagens qualitativa e quantitativa**, importa tentar detectar quer os principais pontos de oposição entre elas quer as diferentes perspectivas e concepções de Ciência que lhes estão subjacentes, de uma forma necessariamente simplificada que escamoteia a diversidade no interior de cada um dos dois tipos de abordagem¹.

Aparentemente, a abordagem empírica de tipo quantitativo foi dominante desde a passagem do século quando se assistiu à emergência de diversas disciplinas que hoje incluimos no domínio amplo das Ciências Sociais, e tal facto encontra explicação, justamente, na circunstância de se tratarem de disciplinas científicas em afirmação. Isto é, a conquista do estatuto de *Ciências* por parte de diferentes disciplinas passou pela adopção de modelos de reflexão e análise das Ciências Naturais.

A título ilustrativo, recorde-se uma afirmação de Emile Durkheim, considerado um dos autores fundadores da Sociologia: o sociólogo "ao penetrar no mundo social (...) deve sentir-se em presença de factos cujas leis são tão desconhecidas como eram as da vida antes da biologia se ter constituído" (Durkheim, 1984. p. 15). Nesta óptica, a abordagem empírica de tipo quantitativo era, então, privilegiada, na medida em que permitia a recolha de informação em extensividade susceptível de ser generalizada e equacionada sob a forma

de *lei de funcionamento social*, com o objectivo de explicar o mundo social estabelecendo relações causais entre os fenómenos em observação. Trata-se, afinal, de uma concepção de ciência eminentemente descritiva e normativa.

Porém, a partir dos anos 60/70 assiste-se à crítica da abordagem de tipo quantitativo, em benefício de uma outra abordagem de tipo qualitativo. Subjacente a esta posição, está a ideia de que “o rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade” (Vala, 1987, p. 103).

Na abordagem qualitativa, o principal ênfase é colocado numa visão holística da realidade, a qual permita interpretar e compreender a acção social e os diferentes fenómenos sociais em análise, sem a preocupação de formular leis gerais. De notar que, embora frequentemente se afirme que a abordagem de tipo qualitativo teve início a partir dos anos 60/70, este tipo de abordagem foi privilegiado em momentos e escolas de pensamento anteriores como, por exemplo, no quadro da Escola de Chicago desenvolvida nos anos 20/30 nos Estados Unidos.

Além disso, podemos considerar que a perspectiva em que assenta a abordagem qualitativa esteve presente, de alguma forma, na obra de um outro autor considerado fundador da Sociologia - Max Weber -, pois para este autor importa “partir da acção e da interacção, partir do sentido subjectivo e intersubjectivo. Com esta inovação capital, Max Weber rompe com a tradição sociológica mais consistente, a que de Comte leva a Durkheim” (Silva, 1988, p. 50).

Significa isto que **as abordagens quantitativa e qualitativa correspondem, afinal, a duas tradições de pensamento que têm coexistido de forma mais ou menos perceptível, sendo que cada uma delas parece ter sido dominante em determinados momentos e no quadro de determinadas correntes teóricas.** No contexto actual, em virtude de os dois tipos de abordagem permitirem e pressuporem, como vimos, modelos de reflexão e análise muito diversos e recolha de informação de carácter distinto, parece-nos

¹ Para identificar as diversas correntes que se podem incluir no âmbito de cada uma destas abordagens - a qualitativa e a quantitativa - pode consultar-se o texto de Thomas Husén intitulado “Reserch Paradigms in

importante defender a sua combinação e complementaridade no trabalho de investigação. Como afirma Ferreira (1987, p. 194), “a encruzilhada em que desembocámos no final da travessia do tempo de crítica ao positivismo, impõe-nos atitudes e práticas científicas marcadas pelo pluralismo metodológico”.

Nomeadamente, se equacionamos as identidades como uma configuração dinâmica que assenta no cruzamento da trajectória vivida e do projecto futuro - dimensão biográfica - com as estruturas e grupos em que o sujeito se integra sucessiva e/ou simultaneamente - dimensão estrutural -, torna-se imprescindível procurar dar conta destas duas dimensões. Assim, em nosso entender, enquanto uma abordagem quantitativa poderá permitir dar conta de factores estruturais, exógenos aos indivíduos, que condicionam os seus percursos de ensino/formação e de inserção profissional, uma abordagem de tipo qualitativo poderá permitir a clarificação (compreensão e interpretação) dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos referidos percursos.

Por outras palavras, se o nosso objectivo é, por um lado, procurar caracterizar de forma global os processos de transição e inserção profissional de diplomados do ensino superior e, por outro lado, dar conta dos processos subjacentes de transformação das identidades, parece-nos imprescindível combinar metodologias de tipo quantitativo e de tipo qualitativo na nossa investigação.

É, neste sentido, que Tanguy (1986, p. 87) afirma que “para analisar os processos de inserção, a descrição de uma sucessão de acontecimentos não permite compreender o sentido atribuído pelo indivíduo às suas práticas” e assim reconstruir a lógica da trajectória; enquanto Nicole-Drancourt (1994, p. 64) sublinha a “necessidade de abrir as abordagens sobre a inserção a novas problemáticas que (...) permitam reconstruir os processos criadores de sentido numa dupla perspectiva estrutural e estratégica”.

Globalmente, parece-nos que estes pressupostos epistemológicos e metodológicos subjacentes ao nosso trabalho de investigação (segundo os quais importa combinar dois níveis de análise - estrutural e estratégico - através da combinação de dois tipos de

Education”.

abordagem - quantitativa e qualitativa-) decorrem da necessidade de conceber os sujeitos enquanto *actores sociais* que se constroem tendo por base a relação dialéctica entre indivíduo e sociedade, o que faz desses sujeitos, simultaneamente, *produtos e produtores* do mundo social. Não basta por isso, procurar compreender de forma global os fenómenos sociais, mas importa também procurar dar conta da forma como, pela sua acção, os sujeitos configuram esses fenómenos.

Capítulo 3 - Trabalho empírico: técnicas de recolha e tratamento de dados

É em função da lógica de pesquisa da nossa investigação, a qual procurámos explicitar e fundamentar no capítulo anterior, que adquire sentido identificar as técnicas de recolha e tratamento de dados seleccionadas. Assim, comece por notar-se que o posicionamento defendido no capítulo anterior permite antever a existência de uma fase quantitativa e de uma outra fase qualitativa na nossa investigação.

1 - A fase quantitativa

1.1 - Apresentação do inquérito por questionário

No âmbito da primeira fase - quantitativa -, pretende-se analisar os dados de um inquérito por questionário lançado em 1994 no quadro do já referido Projecto Telos², com o objectivo principal de traçar um quadro de caracterização dos percursos profissionais e de formação de licenciados do ensino superior em cursos da área de Gestão.

Com efeito, o inquérito por questionário constitui, em nosso entender, uma opção adequada em termos de instrumentos de recolha de dados quando se pretende obter um conhecimento generalizável a um número grande de indivíduos, embora para tal signifique a imposição do quadro de referência do investigador aos sujeitos que são inquiridos deixando-lhes uma margem muito reduzida para construir o seu próprio discurso. Como recorda Ferreira (1987, p. 170) “o problema da imposição de uma problemática pelo questionário é consequência do facto de se colocar o inquirido face a uma estruturação do problema que não é a sua”.

² Projecto de investigação financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) sobre “Formação Contínua de Recursos Humanos de Nível Superior”,

A concepção do inquérito cujos resultados iremos analisar, a delimitação do universo de estudo e a leitura dos primeiros resultados são da responsabilidade da equipa de investigação do projecto Telos, enquanto as fases de constituição da amostra, aplicação do questionário, codificação e informatização das respostas e organização dos primeiros quadros de resultados foram concretizadas pela firma Euroexpansão.

Anteriormente, uma outra versão do mesmo inquérito foi lançada aos licenciados em Química Aplicada pela FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa), beneficiando o melhoramento e aperfeiçoamento do enunciado do inquérito lançado a licenciados das áreas de Gestão e Informática.

O inquérito por questionário, cujos resultados iremos analisar, está dividido em cinco partes principais (ver anexo nº 1). Na primeira parte, procura-se recolher elementos que permitam caracterizar o percurso escolar dos inquiridos antes, durante e após a licenciatura (duração da escolaridade, prioridades de entrada na universidade, frequência de formação após a licenciatura, etc.). A segunda parte visa dar conta do percurso profissional dos inquiridos (obstáculos na procura de emprego, razões de mudança de emprego etc.), reservando-se a terceira parte para uma caracterização mais detalhada da situação profissional dos sujeitos (descrição das ocupações profissionais, tipos de contrato, regimes de trabalho, etc.). O conjunto de questões incluídas na quarta parte do inquérito, pretende permitir a abordagem das relações entre formação e emprego (adequação da formação inicial à actividade profissional, necessidades de formação sentidas, etc.). Finalmente, na quinta parte, recolhem-se elementos para a caracterização pessoal e familiar dos inquiridos (distribuição sexual e etária, categorias sócio-profissionais dos pais, etc.).

1.2 - Definição da população alvo e procedimentos de amostragem

A população alvo do inquérito foi definida com base em dois critérios principais: área de licenciatura bastante procurada no mercado de emprego e obtenção da licenciatura nos últimos cinco anos, o que se justifica pelos objectivos do próprio inquérito.

É que, por um lado, pretendeu-se avaliar a pertinência da problemática da formação contínua no caso português tornando-se, por isso, particularmente interessante analisar o caso de licenciados muito procurados no mercado de emprego para saber se mesmo aí a existência de percursos de formação contínua é uma realidade. Por outro lado, pretendeu-se testar a sobreposição entre conhecimentos e competências adquiridos na formação académica inicial e exigidos na vida activa de modo a avaliar a adequação dos actuais diplomas de ensino superior ao mercado de trabalho, o que remeteu para a escolha de recém-licenciados.

Tendo em conta estes critérios e objectivos, definiu-se como população a inquirir licenciados das áreas de Gestão e Informática, por se considerar (intuitivamente) que se tratam de grupos de licenciados muito procurados no actual mercado de trabalho, e considerou-se necessário inquirir sujeitos que tivessem obtido o seu diploma nos últimos cinco anos.

Nas áreas de Gestão e Informática, procurou-se escolher pelo menos dois cursos de licenciatura de cada uma das áreas e de diferentes universidades do país. Assim, o inquérito foi aplicado a licenciados nos últimos cinco anos em quatro cursos distintos: Organização e Gestão de Empresas do ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Lisboa), Gestão de Empresas e Engenharia de Sistemas e Informática (ambos da Universidade do Minho) e Engenharia Informática da FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa).

Definida a população a inquirir, procedeu-se à construção de uma amostra que podemos designar como *amostra aleatória simples*. Isto, porque se procedeu a partir de uma lista das moradas e telefones de todos os licenciados fornecida por cada uma das Faculdades, à selecção dos indivíduos a inquirir com base num intervalo sistemático diferenciado definido para cada curso (porque o número de licenciados e o número de sujeitos a inquirir era diferente consoante o curso). Após a selecção dos sujeitos a inquirir, procedeu-se à confirmação e actualização das moradas que constavam das listagens iniciais.

De notar, que na selecção dos indivíduos a quem enviar o inquérito se optou por fazer uma distribuição da amostra não proporcional ao universo, de forma a evitar a existência de um número de envios excessivos aos licenciados do ISCTE (o grupo de licenciados mais numeroso) e, sobretudo, de forma a garantir um número de respostas razoável para cada um dos três cursos restantes. Tal procedimento correspondeu, na prática, ao envio de um questionário a cerca de 25% dos licenciados no curso do ISCTE e a cerca de 65% dos licenciados em cada um dos três cursos restantes. Aquando da informatização dos dados, os resultados foram ponderados, atribuindo-se a cada curso o peso que efectivamente tem no universo.

O quadro 1 permite uma melhor compreensão dos procedimentos de amostragem que temos vindo a descrever.

Quadro II.1 - Estrutura do universo e distribuição da amostra

Estabelecimento/ /Curso	Universo (número licenciados)	Envios	Respostas previstas	Respostas obtidas	%ponderada (peso no Universo)
Engenharia Informática (FCT/UNL)	171	110	67	58	9.9
Eng ^a Sistemas e Informática (UNIV. MINHO)	212	137	83	49	12.3
Gestão de Empresas (UNIV. MINHO)	172	111	67	73	9.9
Org.e Gestão de Empresas (ISCTE)	1176	302	183	139	67.9
TOTAL	1731	660	400	319	100%

A leitura do quadro 1 permite apercebermo-nos das diferenças existentes entre o número de questionários enviados aos sujeitos e o número de questionários recebidos depois de preenchidos. Importa esclarecer, a propósito, que estes questionários foram enviados por

via postal aos indivíduos seleccionados para integrar a amostra, juntamente com uma carta em que se solicitava o seu preenchimento e se esclarecia quais os objectivos do estudo. O facto de o questionário ser enviado por via postal aos sujeitos tornou necessário que as instruções de preenchimento do mesmo fossem muito claras e inequívocas.

Com base em alguns dos elementos contidos no quadro anterior relativos à dimensão do universo do nosso estudo e à amostra efectivamente inquirida, e aplicando a respectiva fórmula, torna-se possível calcular o erro amostral deste questionário:

$$E = z \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N} \cdot \frac{p \cdot q}{n}} = 1,96 \cdot \sqrt{\frac{1731-319}{1731} \cdot \frac{0,25}{319}} = 0,05$$

Significa isto, que a amostra final é composta por 319 indivíduos e tem associado um erro de +/- 5% para um grau de confiança de 95%.

1.3 - Tratamento dos dados recolhidos através de questionário

Os questionários preenchidos foram devolvidos num envelope com taxa paga que tinha sido enviado juntamente com o questionário, o qual não permitia identificar o respondente garantindo assim o anonimato. Após a recepção dos questionários foi necessário proceder à sua revisão e à elaboração de um ficha de codificação. A codificação dos questionários, permitiu o registo da informação aí contida numa base de dados informática que foi posteriormente sujeita a uma validação lógica em computador.

A construção desta base de dados informática, tornou possível a obtenção de quadros de resultados que foram entregues à equipa de investigação do Projecto Telos para análise e interpretação. Em cada quadro de resultados são indicados três valores: um relativo aos valores ponderados, outro relativo à percentagem horizontal - relativa ao total da linha - e outro relativo à percentagem vertical - relativa ao total da coluna. Os quadros de resultados resultam de análises de tipo univariada e bivariada dos dados, isto é, trata-se de quadros

onde se pode analisar, por um lado, as respostas de cada pergunta separadamente e, por outro lado, as relações entre as respostas a duas ou mais perguntas.

2 - A fase qualitativa

2.1 - Selecção da entrevista como instrumento de recolha de dados

Se, com a análise dos dados do inquérito por questionário, pretendemos recolher informação que permita caracterizar e analisar os percursos escolares e formativos e os processos de transição e inserção profissional dos grupos de licenciados em estudo, importa complementar tal operação com uma abordagem de tipo qualitativo que nos permita explicitar o sentido atribuído pelos indivíduos a esses percursos, de modo a perceber como se opera a produção de diversas configurações e dinâmicas identitárias.

Na lógica da abordagem qualitativa, o recurso a um inquérito por questionário já não nos parece corresponder a uma selecção adequada de uma técnica de recolha empírica. A propósito do conceito de identidade, e dos processos de definição e construção de identidades sociais e profissionais, referimos a importância central nesses processos da articulação entre o nível estrutural e o nível biográfico. Nessa medida, se fosse nossa intenção identificar as diferentes fases da identidade profissional de diplomados do ensino superior, parece-nos que seria adequado recorrer a uma metodologia biográfica, como as histórias de vida, para procurar dar conta da trajectória do indivíduo e da forma como a vivenciou.

No entanto, pretendemos abordar apenas um momento/fase da construção identitária, mas um momento que julgamos ser crucial de autonomização do indivíduo e de profunda transformação da sua identidade como é o momento da transição para a vida activa e de primeiro confronto com o mercado de trabalho. Deste modo, e tratando-se de uma abordagem exploratória da problemática das identidades apenas na fase de transição para a vida activa, parece-nos mais adequado optar pela realização de entrevistas.

Dentro dos vários tipos de entrevista possíveis optamos pela entrevista semi-directiva, o que se justifica pelo facto de termos já algum conhecimento sobre os processos de transição para a vida activa de licenciados e também pelo facto de se pretender explorar a forma como são vivenciados esses processos dando origem a um momento de reestruturação identitária. Quer dizer, a utilização da entrevista semi-directiva na segunda fase desta investigação justifica-se pelo facto de nos situarmos “a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do entrevistador (o que remete para a entrevista directiva) e uma ausência de conhecimento o que remete para a entrevista não-directiva” (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 96). A entrevista semi-directiva parece-nos uma opção adequada ainda porque permite que os discursos dos diferentes entrevistados tenham um grau mínimo de comparabilidade, não lhes retirando, porém, totalmente a liberdade na organização do seu discurso.

Sendo o objectivo genérico das entrevistas concretizar uma primeira abordagem da forma como são vivenciados os processos de transição para a vida activa e de inserção profissional de licenciados e as transformações identitárias subjacentes a esses processos, construiu-se um guião de entrevista dividido em três grandes grupos temáticos: licenciatura/formação inicial, inserção na vida activa e percurso profissional, formação pós-licenciatura (ver anexo nº 2).

As perguntas incluídas em qualquer um destes três grupos temáticos tiveram por objectivo induzir o entrevistado a relatar o seu percurso escolar universitário, o seu percurso profissional e de formação pós-licenciatura, referindo não apenas elementos factuais de caracterização desses percursos, mas também motivações, aspirações, expectativas e representações associadas aos diferentes momentos desses percursos. O guião incluía ainda, no final, uma ficha de caracterização pessoal do entrevistado (ver anexo nº 2) onde se registaram elementos como o sexo, a idade e a origem social.

É de notar que o guião de entrevista não foi seguido no momento da entrevista de forma rígida, ou seja, com a preocupação de formular todas as perguntas numa ordem previamente fixada. Além disso, as perguntas foram formuladas de uma forma deliberadamente ampla e entendidas como meios para suscitar o discurso do entrevistado

sobre determinados temas. Isto, porque se pretendeu dar possibilidade ao entrevistado de construir o seu próprio discurso e de introduzir aspectos que considerasse relevantes ou interessantes.

A escolha e formulação dos três grupos temáticos e das perguntas incluídas em cada um deles, decorre da leitura e análise de bibliografia teórica e de estudos já realizados sobre a problemática que é objecto da nossa investigação e pretendeu, simultaneamente, explorar algumas pistas sugeridas pelos resultados do inquérito por questionário.

Com efeito, a leitura de diversos textos e trabalhos sobre a problemática da construção identitária e sobre os processos de transição e inserção na vida activa, revelaram a impossibilidade de ignorar, por um lado, dimensões como a formação inicial/licenciatura, a formação contínua e o domínio do emprego/trabalho; e, por outro lado, a impossibilidade de considerar o desenrolar da vida escolar e profissional como um processo independente das especificidades e características individuais e pessoais na vida de cada sujeito. Tal situação, acentua a necessidade de articular as dimensões profissional e escolar/formativa com a dimensão pessoal e características pessoais do sujeito, na análise dos processos de construção identitária e de transição para a vida activa.

2.2 - Selecção dos entrevistados

Em nossa opinião, a selecção dos indivíduos a quem fazer uma entrevista assenta em critérios radicalmente diferentes da selecção de indivíduos para responderem ao inquérito por questionário. Na verdade, no caso do questionário importa sobretudo garantir a selecção aleatória de um certo número de sujeitos para constituir uma amostra, enquanto no caso das entrevistas os indivíduos deverão ser seleccionados numa outra perspectiva, isto é, em função do contributo que possam trazer à explicitação do objecto de investigação.

No caso do nosso trabalho de investigação, o tratamento dos dados recolhidos através de questionário foi fundamental para definir critérios de selecção dos entrevistados. Desde logo, considerou-se necessário seleccionar para entrevista indivíduos licenciados nos

últimos cinco anos nas áreas de Gestão e Informática, para que os dados recolhidos através das entrevistas pudessem ser considerados no quadro de caracterização geral que os resultados do inquérito por questionário permitiu traçar. Porém, em função do critério possibilidade/impossibilidade de obter contactos de licenciados para realização das entrevistas, optou-se por seleccionar sujeitos apenas da área de Gestão aos quais era possível aceder por meio de um conhecimento pessoal nesse grupo de licenciados.

A partir dos resultados do questionário, foi possível apercebermo-nos de que variáveis como o sexo e a origem social pareciam ser explicativas de algumas diferenças ao longo dos percursos dos sujeitos dando origem, possivelmente, a dinâmicas identitárias diferenciadas. Assim, considerou-se adequado seleccionar para entrevista um conjunto de indivíduos licenciados nos últimos cinco anos na área de Gestão que incluísse representantes dos dois grupos sexuais provenientes de universos sociais distintos. Contudo, este último critério teve de ser relativizado, dada a dificuldade em obter contactos de indivíduos com origens sociais diversificadas.

No que se refere ao número de indivíduos a seleccionar para entrevista, foi necessário ter em conta que “quando utilizamos métodos não estandarizados é inútil inquirir um grande número de pessoas. A lentidão da análise torna difícil a exploração sistemática de um número importante de entrevistas” (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 60). Assim, e tendo em conta que através das entrevistas pretendemos efectuar uma abordagem apenas exploratória dos processos identitários subjacentes à fase de inserção na vida activa, pareceu-nos adequado e exequível realizar um conjunto de quatro entrevistas.

De acordo com estes critérios e opções foram entrevistados quatro recém licenciados da área de Gestão, sendo dois deles homens e outros dois mulheres.

2.3 - Tratamento dos dados das entrevistas: a análise de conteúdo

No momento da realização das entrevistas, a entrevistadora procurou adoptar uma atitude de *escuta atenta* e de *neutralidade* de modo a estimular o entrevistado/a, simultaneamente,

a construir o seu próprio discurso seguindo a ordem de assuntos que lhe parecesse mais adequada e a exprimir as suas opiniões sem ter indicações sobre as opiniões e expectativas da entrevistadora. De acordo com Gotman (1985, p. 151) “saber manter-se neutro é a arte do entrevistador”, embora conjuntamente às capacidades de neutralidade e impessoalidade, o bom entrevistador deva ainda ser capaz de “estabelecer uma boa relação com o entrevistado (...) de conquistar o entrevistado, mas também de manter a distanciação técnica e competente relativamente a ele” (Ferreira, 1987, p. 188).

Apesar dos cuidados a ter no momento da entrevista, de modo a favorecer a construção de um discurso o mais espontâneo possível por parte do entrevistado, é importante não esquecer que a situação de entrevista constitui uma situação social e que esse elemento interferirá na construção do discurso do entrevistado. Na impossibilidade de evitar a interferência, há que “tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la quanto possível” (Costa, 1987, p. 135). Estes condicionalismos, inerentes à situação de entrevista, devem ser tidos em conta na fase posterior de interpretação de resultados, pois significam que nunca se obtém um conhecimento total, mas sim um conhecimento limitado e condicionado. Por isso, é possível que se o investigador fosse outro o resultado da investigação fosse também diferente.

Ter em atenção estes condicionalismos do conhecimento do mundo social, é particularmente importante no caso de uma pesquisa sobre identidades, pois sabendo que as identidades constituem configurações dinâmicas em permanente construção através da relação com os outros, a própria situação de entrevista constitui um momento de negociação identitária em que se joga a definição de si e o reconhecimento por outros. Desta forma, é necessário admitir a possibilidade de que através da observação das práticas dos entrevistados a “coerência entre acção, discurso e representações parecem menos evidentes” (Weller, 1994, p. 34), ou seja, que o discurso dos sujeitos em situação de entrevista não traduza as suas práticas, representações, expectativas e aspirações efectivas.

Tendo em conta estas limitações das imagens que construímos da realidade através do nosso trabalho de investigação, estamos em condições de avançar na fase de tratamento da

informação recolhida através de entrevistas, utilizando um conjunto de técnicas de análise que podemos agrupar sob a designação de análise de conteúdo.

A primeira fase de uma análise de conteúdo pode ser identificada como uma fase de “pré-análise” (Bardin, 1993, p. 125), a qual engloba diferentes actividades. Nesta fase, importa preparar o conjunto de dados sobre o qual se vai efectuar a análise de conteúdo - *corpus* -, o que quer dizer no caso da nossa investigação dispôr das transcrições das entrevistas. Na primeira fase da análise de conteúdo, começa-se também a contactar o material a analisar através da *leitura flutuante* o que permitiu, no caso da nossa investigação, a identificação de temas do discurso dos entrevistados que foram organizados numa grelha de análise das entrevistas.

A identificação de temas é uma operação de classificação e categorização que “realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1987, p. 110), ou seja, no quadro do nosso trabalho de investigação esta operação consiste numa organização do *corpus* de forma a potenciar a sua apreensão e compreensão.

Os temas constituem, e de acordo com Bardin (1993, p. 137), “unidades de registo” o que quer dizer unidades de significação a codificar entre outras possíveis (uma palavra, um objecto, um acontecimento podem ser também unidades de registo). A identificação de temas como unidade de registo é utilizada geralmente no caso de “estudos de motivações, de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc.” (Bardin, 1993, p. 137), elementos que nos parecem essenciais para captar dinâmicas identitárias como é objectivo da nossa investigação.

Na categorização dos textos das entrevistas, a identificação dos temas decorre, simultaneamente, das questões e problemas que orientaram o trabalho empírico da nossa investigação e dos conteúdos dos discursos dos entrevistados. Consideramos importante este tipo de procedimento, na medida em que permite a interacção constante entre o discurso dos sujeitos entrevistados e a forma como é recolhida, tratada e analisada a informação respeitando-se, de alguma forma, o quadro de referência dos entrevistados.

Também com a preocupação de não desfigurar o discurso dos entrevistados, parcelizando-o excessivamente e ocultando a lógica de cada discurso individual, a grelha de análise de entrevistas construída inclui temas amplos. Esses temas amplos são, essencialmente, dois e dividem em sub-temas (ver anexo nº 3): percurso escolar (razões de escolha do ensino superior e da licenciatura, frequência de formação pós-licenciatura, etc.) e percurso/inserção profissional (satisfação profissional, cumprimento de expectativas iniciais, descrição das ocupações, etc.). Em cada um dos sub-temas da grelha de análise foram identificados, por um lado, elementos e factos objectivos e, por outro lado, motivações, aspirações e expectativas associadas a esses elementos e factos objectivos (ver anexo nº 3).

Em função dos critérios e procedimentos apontados, o analista estava então em condições de proceder à execução das decisões definidas na pré-análise concretizando a fase de “exploração do material” (Bardin, 1993, p.132). Nesta segunda fase, procedeu-se uma vez mais à leitura das entrevistas, por um lado, procurando organizar a informação para preencher os diferentes temas que constam da grelha de análise e, por outro lado, escolhendo os excertos mais significativos dos discursos dos sujeitos e transcrevendo-os.

Desta forma, constituiu-se uma grelha de análise de cada entrevista, em que no espaço destinado aos diferentes temas se identificaram os elementos e factos objectivos e se transcreveram excertos significativos para dar conta das expectativas, motivações e aspirações associadas a esses elementos e factos objectivos. No final de cada grelha de entrevista, uma pequena barra cronológica sintetizava o percurso de cada sujeito identificando os momentos mais marcantes (ver anexo nº 3).

A terceira fase - tratamento e interpretação dos dados segundo Bardin (1993, p. 132) - consistiu na leitura dos conteúdos destas grelhas temáticas procurando, com base nos conhecimentos teóricos e nos resultados de outros estudos, fazer inferências sobre significados, razões explicativas e sentidos atribuídos aos factos vividos, o que nos parece essencial para captar dinâmicas identitárias.

Subjacente a este procedimento está a partilha do posicionamento de que “a análise de conteúdo não serve apenas a descrição, mas permite, através da inferência, a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Bardin citada por Vala, 1987, pp. 103-104). Este posicionamento enquadra-se numa abordagem qualitativa da análise de conteúdo, pois se o tratamento e interpretação de dados poderia ter por base operações estatísticas (abordagem quantitativa da análise de conteúdo) é o recurso a indicadores não frequenciais (como os temas definidos no caso desta investigação) que autoriza as inferências.

No contexto desta terceira fase da análise de conteúdo, consideramos pertinente construir um quadro em que se identificavam, para cada entrevista, as relações entre percurso educativo, formativo, profissional e pessoal (ver anexo nº 3) e, também, efectuar uma leitura comparativa das quatro entrevistas para melhor captar as diferentes lógicas subjacentes às acções e opções dos sujeitos e também às representações, motivações e aspirações que expressam.

Globalmente, e para sintetizar, é possível afirmar que o conjunto dos procedimentos de análise de conteúdo seguidos faz com que os dados das entrevistas sejam o “resultado de uma relação dinâmica entre condições de produção do discurso a analisar e condições de produção da análise” (Vala, 1987, p. 104).

Nota Conclusiva

No âmbito desta segunda parte do trabalho, destinada à explicitação quer da problemática e objectivos da pesquisa quer de pressupostos e procedimentos da metodologia e trabalho empírico, procuramos tornar evidente as limitações e condicionalismos do conhecimento do mundo social traduzidas na afirmação de “só ser possível conhecer algo tendo por referência uma determinada perspectiva. Tal posição desafia a possibilidade de alcançar a verdade” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 45). Ainda segundo os mesmos autores trata-se de um posicionamento *pós-modernista*, cuja partilha, no entanto, não pode significar, em nosso entender, um menor rigor no desenvolvimento de todas as operações de pesquisa.

É, precisamente, o reconhecimento das limitações do conhecimento científico do mundo social, assim como a perspectiva de abordagem da problemática de investigação (que valoriza a análise no quadro da dialéctica indivíduo-sociedade), que nos conduziu à opção por uma metodologia que combina uma fase quantitativa e uma fase qualitativa na realização deste estudo de modo a abordar de forma mais completa a realidade.

A primeira fase - de natureza mais quantitativa - estando centrada principalmente nas variáveis estruturais dos processos de inserção na vida activa, permite identificar tendências generalizáveis a um grande conjunto de indivíduos. A segunda fase - de natureza mais qualitativa - permite dar conta da dinâmica do processo de inserção a nível mais *singular*, explicitando as tensões e articulações entre condicionantes estruturais desse processo e condicionantes/estratégia pessoal dos próprios sujeitos.

Cada uma destas duas grandes fases, como foi também possível explicitar ao longo desta segunda parte, inclui um conjunto de procedimentos distintos de recolha e tratamento de informação e opções diferenciadas no modo de selecção dos sujeitos a inquirir. Isto, para que se torne possível a obtenção de informação com um carácter diferenciado que, de forma mais completa, permita abordar as relações entre percursos educativos, formativos,

profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais na fase de inserção na vida activa.

**PARTE III - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO:
RELAÇÕES ENTRE PERCURSO ESCOLAR, PERCURSO PROFISSIONAL E
PERCURSO DE FORMAÇÃO DE LICENCIADOS NAS ÁREAS DE GESTÃO E
INFORMÁTICA**

Nota Introdutória

No âmbito desta parte III, apresentamos os principais dados recolhidos na primeira fase do trabalho empírico, a qual se baseia na análise e interpretação de dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado a recém-licenciados das áreas de Gestão e Informática.

A leitura e interpretação de dados do questionário "percursos profissionais e de formação dos licenciados em Gestão e em Informática" permite traçar um quadro de caracterização geral das relações entre percursos educativos, profissionais e de formação destes dois grupos de licenciados. Trata-se de uma abordagem com um cariz marcadamente quantitativo, que permite identificar tendências características das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais generalizáveis ao conjunto de sujeitos inquiridos.

No primeiro capítulo, começamos por caracterizar de forma sucinta a população inquirida e, seguidamente, procura-se dar conta de forma genérica dos percursos de formação (capítulo 2) e dos percursos profissionais (capítulo 3) dos licenciados em Gestão e Informática. No quarto capítulo, pretende-se evidenciar a heterogeneidade dos percursos em análise se tivermos em conta algumas variáveis base que diferenciam o conjunto dos licenciados em Gestão e Informática, como o sexo, origem social e área de licenciatura.

O último capítulo desta parte III, está reservado à enunciação de algumas interrogações que constituiram pistas para a segunda fase de investigação, na qual se procurou concretizar uma abordagem de natureza mais qualitativa das relações entre percursos profissionais, educativos e de formação e, simultaneamente, um estudo exploratório da problemática da construção de identidades sociais e profissionais na fase de transição para a vida activa.

Capítulo 1 - Caracterização da amostra de inquiridos

O inquérito em análise foi enviado para preenchimento a quatro grupos de licenciados¹: Organização e Gestão de Empresas do ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), Gestão de Empresas da Universidade do Minho, Engenharia de Sistemas e Informática da Universidade do Minho e Engenharia Informática da FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa). Importa notar que, **para a esmagadora maioria destes indivíduos (98.4%), a licenciatura em Gestão/Informática foi a primeira que obtiveram**, e só para 1.6% essa licenciatura é o segundo diploma superior que obtêm.

Independentemente do facto de terem obtido a licenciatura na área de Gestão ou Informática em primeiro ou em segundo lugar, alguns indivíduos tiveram de optar por ramos de especialização no decorrer da licenciatura. Neste domínio, verificou-se a existência quer de um grande número de pessoas que não tiveram de optar por um ramo de especialização, quer de uma grande diversidade de opções, pelo que é impossível enunciá-las na totalidade, uma vez que existem muitas respostas dispersas e isoladas. Apontam-se em seguida os ramos de especialização com expressão significativa no conjunto dos inquiridos:

- . no curso de Gestão de Empresas não há divisões por ramos de especialização;
- . no curso de Engenharia de Sistemas e Informática têm expressão os ramos de Informática/Ciências da Computação/Sistemas microcomputadores (23.3% deste grupo de licenciados), Sistemas de Informação/Comunicação por computador/Comunicação de dados (17.8%) e Inteligência Artificial (5.5%).

¹Para obter informação sobre os critérios e procedimentos de amostragem, consulte-se o capítulo 3.1.2 - “Definição da população alvo e amostragem” na parte reservada à explicitação da Metodologia e Trabalho Empírico.

- . no curso de Engenharia Informática adquirem significado os ramos de Sistemas de Informação/Comunicação por computador/Comunicação de dados (3.4% deste grupo de licenciados) e Inteligência Artificial (também 3.4%);
- . no curso de Organização e Gestão de Empresas os principais ramos de especialização são Finanças/Financeira (44.6%), Marketing (27.3%) e Recursos Humanos (5.8%).

No que se refere à **distribuição sexual** da população em estudo, estamos perante um conjunto de cursos em que a tendência é para uma **ligeira superioridade numérica dos homens** (894 indivíduos do sexo masculino - 51.6% - e 837 do sexo feminino - 48.4%).

A análise da **estrutura etária** revela uma população **bastante jovem**, o que não será de estranhar dado tratem-se de recém-licenciados para quem o curso em Gestão/Informática correspondeu, na maioria dos casos, à primeira licenciatura obtida. De facto, nota-se que a maioria dos indivíduos (79.9%) têm entre 23 e 30 anos, dos quais 16.7% entre 23 e 24 anos, 31.3% entre 25 e 26 anos e 31.9% entre 27 e 30 anos.

Quadro III.1 - Distribuição dos inquiridos por grupo etário (em %)

Grupo etário	Percentagem de inquiridos
23 a 30 anos	79.9%
31 a 40 anos	15.1%
41 a 78 anos	5%
Total	100%

Uma outra variável de caracterização de base consiste em identificar a **origem geográfica da população em estudo**, explicitando a mobilidade geográfica induzida pela frequência e conclusão da licenciatura em Gestão/Informática através da comparação dos distritos de naturalidade com os de residência. Constatamos que o distrito de onde a maior parte dos indivíduos são naturais é Lisboa - 45.7% - (com destaque no seu interior para o concelho de Lisboa que corresponde a 42.1%), seguindo-se o distrito de Braga - 11.8% - (destacando-se no seu interior o concelho de

Braga com 5%). Além de um contingente de naturais de fora do país (11.4%) os restantes inquiridos distribuem-se por diversos distritos do território nacional.

Quadro III.2 - Distribuição dos inquiridos por distrito de naturalidade

Distrito	Percentagem de inquiridos
Aveiro	0.9%
Beja	0.5%
Braga	11.8%
Bragança	0.8%
Castelo Branco	0.7%
Coimbra	1.3%
Évora	1.7%
Faro	1.6%
Guarda	1.5%
Leiria	1.8%
Lisboa	45.7%
Portalegre	1.1%
Porto	2.5%
Santarém	3.9%
Setúbal	5.7%
Viana do Castelo	1.4%
Vila Real	0.9%
Viseu	2.5%
Açores	0.2%
Madeira	1.3%
Fora do país	11.4%
NS/NR	0.7%
Total	100%

No que concerne aos distritos de residência, 59.5% habitam no distrito de Lisboa (dos quais 21.8% no concelho de Lisboa), 16.8% no distrito de Braga (dos quais 10.9% são residentes no concelho de Braga) e 13.6% no distrito de Setúbal; dividindo-se os restantes por diversos distritos do país.

Quadro III.3 - Distribuição dos inquiridos por distrito de residência

Distrito	Percentagem de inquiridos
Aveiro	1%
Braga	16.8%
Évora	1%
Faro	1.1%
Leiria	0.5%
Lisboa	59.5%
Porto	3.2%
Santarém	1.6%
Setúbal	13.6%
Viana do Castelo	0.7%
Vila Real	0.2%
Viseu	0.2%
Madeira	0.5%
NS/NR	0
Total	100%

Em síntese, **se grande parte dos indivíduos eram já originários do distrito de Lisboa, constata-se uma tendência para a concentração neste distrito após a licenciatura**, visível no aumento do peso do distrito de Lisboa ao nível da residência quando comparado com o seu peso ao nível da naturalidade. Se acrescermos ao valor do distrito de Lisboa o peso significativo que adquire o distrito de Setúbal ao nível da residência, **apercebemo-nos de uma concentração na área metropolitana de Lisboa que evidencia claramente as assimetrias regionais verificáveis no território nacional**. A este propósito, note-se que se fixam em Lisboa indivíduos provenientes de todos os distritos que tinham expressão em termos de distrito de naturalidade excepto de Porto e Aveiro; pois, neste último caso, os sujeitos tendem a fixar-se nos distritos de Aveiro, Porto e Braga.

Estes movimentos migratórios, que a comparação dos dados dos quadros 2 e 3 deixam perceber, fazem com que a listagem dos distritos de residência seja mais curta do que a dos distritos de naturalidade. Isto, porque se assiste à concentração de população em zonas bem delimitadas do país.

Para caracterizar a população em estudo do ponto de vista da sua **origem social**, recorremos a variáveis como as habilitações escolares, profissão e categoria sócio-profissional do pai e mãe dos inquiridos. Verificamos que, no que toca às habilitações escolares, a categoria que assume maior peso é a dos que possuem o ensino básico primário, tanto para os pais (32.6%) como, ainda mais marcadamente, para as mães (42.5%). Aliás, a observação do quadro seguinte permite perceber que as **mães dos inquiridos tendem a ter níveis de habilitações escolares mais baixos do que os pais**. Note-se que mais de metade dos pais dos inquiridos (57.2%) têm até ao ensino secundário unificado, enquanto cerca de dois terços (66.5%) das mães dos inquiridos têm no máximo este mesmo nível de habilitações.

Quadro III.4 - Distribuição dos inquiridos consoante o nível de habilitações escolares dos seus pais (em % acumulada)

Nível de habilitações escolares	Pais dos inquiridos	Mães dos inquiridos
% de inquiridos cujos pais/mães têm no máximo o ensino básico primário	36.3%	50.7%
% de inquiridos cujos pais/mães têm no máximo o ensino secundário unificado	57.2%	66.5%
% de inquiridos cujos pais/mães têm no máximo o 12º ano/propedêutico	74.1%	75.8%

As diferenças entre pais e mães são bastante mais evidentes quando observamos as variáveis profissão e categoria sócio-profissional. Isto, porque **48.4% das mães são domésticas e 15.9% pessoal docente e similares**, enquanto os **pais se distribuem de forma mais dispersa pelos diferentes grupos de profissões**, sendo os seguintes os

mais referidos: proprietários-gerentes do comércio por grosso e a retalho - 9.9% -, directores e quadros dirigentes da Administração Pública - 8.2% -, empregados de contabilidade, caixas e trabalhadores similares - 7.9% -, membros das Forças Armadas - 6.6% -, arquitectos, engenheiros e técnicos similares - 6.6%.

Dada esta distribuição por grupos de profissões torna-se notório que as categorias sócio-profissionais com maior peso são:

- . para os pais, trabalhadores e empregados do comércio e serviços administrativos das empresas ou da Administração Pública - 17.4% - e quadros e técnicos médios das empresas ou da Administração Pública e outras profissões de nível médio- 15.1%.
- . para as mães, além de cerca de 48% de domésticas, encontramos 14.3% de trabalhadores/empregados do comércio e serviços administrativos das empresas ou da Administração Pública e 13.3% de quadros e técnicos médios das empresas e Administração Pública e outras profissões de nível médio.

Para além da caracterização da origem social, pareceu-nos relevante recolher informação também sobre o **agregado familiar actual dos inquiridos**, mais concretamente sobre as escolaridades, profissões e categorias sócio-profissionais dos seus cônjuges. Verificámos, para qualquer uma dessas três variáveis, taxas de não resposta que se situam entre os 64.8% e os 67.3% e que correspondem aos indivíduos que não têm cônjuge.

De qualquer modo, de entre os 35.2% da população em estudo que responderam à questão sobre **habilitações escolares do cônjuge**, o maior grupo corresponde a **cerca de metade** (18.4%) e inclui os cônjuges que **obtiveram um diploma de ensino superior**. Tal resultado aponta no sentido de uma ligeira tendência para os licenciados em análise, nos casos em que são casados, escolherem cônjuges com o mesmo nível de escolaridade.

Na posse de habilitações de nível globalmente elevado, os grupos de profissões dos cônjuges mais significativos no conjunto de 34% que responderam a esta questão são:

pessoal docente e trabalhadores similares - 4.6% -, pessoal de profissões científicas, técnicas, artísticas e similares - 4.4% -, pessoal administrativo e trabalhadores similares - 3.7% -, arquitectos, engenheiros e técnicos similares - 3.5%.

Assim sendo, as categorias sócio-profissionais dos cônjuges mais frequentes são quadros e técnicos superiores das empresas e da Administração Pública - 11.9% -, quadros e técnicos médios das empresas e da Administração Pública - 8.9% e trabalhadores e empregados do comércio e serviços administrativos - 5.6% (no conjunto de 32.7% que responderam a esta questão).

Capítulo 2 - Percursos de formação dos licenciados em Gestão e Informática

A leitura de resultados do inquérito em análise, permite evidenciar que **nos percursos dos licenciados nos últimos cinco anos em cursos das áreas de Gestão e Informática tendem a coexistir tempos de trabalho e tempos de formação.**

Na verdade, verifica-se que a frequência de formação extra-licenciatura é muito reduzida no período entre o 12º ano e a licenciatura (95% não fizeram cursos de formação profissional; 95.1% não fizeram bacharelatos e 96.9% não frequentaram outras licenciaturas) e durante a licenciatura (80.4% não fizeram qualquer tipo de estágios; 92.6% não fizeram especializações; 68.5% não fizeram cursos de informática; 68.5% não fizeram cursos de línguas e 68.5% não fizeram formação de formadores), mas após a licenciatura cerca de metade da população em estudo (50.5%) frequentou formação adicional.

O significado deste último valor é reforçado se tivermos em conta que 75.5% dos inquiridos afirmam existir conhecimentos e competências que, embora não incluídos na formação académica inicial, são úteis no desempenho da actividade profissional. Esses conhecimentos e competências, parecem ter vindo a ser adquiridos, essencialmente, através da experiência prática (caso de 83.2%), mas também por estágios (51.8%) no local de trabalho ou noutros locais.

Quadro III.5 - Distribuição dos inquiridos segundo os meios utilizados para obter conhecimentos e competências não adquiridos na formação académica inicial mas úteis ao desempenho profissional

Meios de adquirir conhecimentos e competências	Percentagem de inquiridos
experiência prática	83.2%
estágios no local de trabalho	36.6%
estágios noutros locais	15.2%
curios de formação	7.4%
curios de pós-graduação	6.6%
mestrado	6.1%
autodidatismo	4.9%
doutoramento	0.6%
outras respostas	8.8%

Em síntese, **seja através de modalidades formais (frequência de formação adicional) ou informais (experiência prática) parece existir a necessidade, por parte dos inquiridos, de construir um percurso de formação paralelo ao percurso profissional, de modo a colmatar lacunas que correspondem a conhecimentos e competências não incluídos na formação inicial, mas que se consideram úteis no desempenho da actividade profissional.**

Com efeito, diversos autores em diferentes contextos espaciais e teóricos (Ambrósio, 1992; Alaluf, 1993; Le Bouedec, 1988; Lesourne, 1988 entre outros), constataam a difusão e importância na actualidade dos processos de formação contínua que resultam em “a formação tender a sair do seu espaço específico para se tornar uma função de acompanhamento de outros processos” nomeadamente “observa-se uma aproximação entre trabalho e formação” (Barbier, Berton, Boru, 1996, p. 18).

Contudo, de acordo com os resultados obtidos, **não é possível encarar a frequência de formação adicional como simplesmente um meio de preencher lacunas detectadas no exercício da actividade profissional, pois a frequência de formação**

adicional pode enquadrar-se num processo mais global de mudança e desenvolvimento pessoal. É que quando procuramos compreender quais as razões mais importantes que levam os sujeitos a frequentar formação adicional após a licenciatura, observa-se que a população em estudo, na sua globalidade, aponta em primeiro lugar a "valorização pessoal" (36.3%), em segundo lugar as "necessidades sentidas no desempenho da actividade profissional" (24.9%) e, por último, o "progresso na carreira" (14.7%).

Isto pode significar que, de alguma forma, os sujeitos têm consciência de que a formação não pode ser entendida unicamente como uma forma de ajustar indivíduos e postos de trabalho, mas tem de ser equacionada numa perspectiva ampla porque “formar é conduzir o indivíduo a abandonar o seu sistema (ou uma parte desse sistema) de representações para que adquira um outro que lhe é proposto” (Le Bouedec, 1988, p. 41).

Temos vindo a sublinhar a tendência para a construção de um percurso de formação após a licenciatura e em paralelo ao percurso profissional. Porém, em nosso entender, **isso não significa a inadequação das licenciaturas aos contextos de trabalho, mas apenas que estas não transmitem todos os conhecimentos e competências utilizáveis no contexto de trabalho.** Tal parece-nos facilmente compreensível se tivermos em conta que, na actualidade e em função do crescimento acelerado do número de licenciados, um mesmo diploma de ensino superior pode potencializar-se num conjunto de postos de trabalho muito diferentes que se traduzem em exigências muito diversas em matéria de conhecimentos e competências.

Que razões nos levam a afirmar que as licenciaturas não estão completamente desajustadas relativamente aos contextos profissionais de inserção? Em primeiro lugar, a circunstância de cerca de 80% considerarem que desempenham actividade profissional numa área para que fizeram formação e de cerca de 85% dos inquiridos afirmarem utilizar conhecimentos e competências adquiridos na formação inicial no desempenho das suas funções profissionais. Em segundo lugar, importa referir a existência de índices de satisfação relativamente elevados no confronto entre formação

académica inicial e funções profissionais, na medida em que os inquiridos parecem considerar que essa formação tem permitido ao longo da vida profissional: a "realização pessoal" (para 78.6%), a "progressão na carreira" (para 67.3%), a "mobilidade profissional" (para 58.5%).

Os resultados que vimos apresentando, permitem colocar a **hipótese de que a procura de formação extra-licenciatura seja um fenómeno característico dos primeiros anos da vida activa em que se procura estabilizar a inserção profissional**. Porém, os inquiridos identificam necessidades de formação ainda existentes no presente e previsíveis no futuro, o que nos conduz a equacionar a **hipótese de que a problemática da formação contínua permanecerá relevante na análise dos percursos profissionais para além dos cinco anos iniciais de profissão**.

De facto, para 81.6% existirão outras necessidades de formação no futuro, designadamente: "actualização e renovação de conhecimentos" (33.6%), "conhecimentos de informática" (8.8%), "conhecimentos de gestão" (8.4%), o curso de "mestrado" (6.2%), o grau de "doutoramento" (3,7%) e "estágios" (2.7%). Ao nível das necessidades de formação sentidas no momento presente, a questão foi colocada sob a forma de pergunta aberta verificando-se uma dispersão assinalável de respostas: 15.6% referiram necessitar de "cursos de reciclagem", 8.6% de "conhecimentos de línguas", 8% de "conhecimentos de informática", 7.8% de "conhecimentos de fiscalidade", 4.9% de "conhecimentos de gestão" e 3.8% de "conhecimentos de contabilidade".

Quando se analisam estas respostas dos inquiridos sobre as necessidades de formação, constata-se que a **formação é entendida, sobretudo, como um processo de renovar, adquirir ou reciclar conhecimentos**. As **capacidades não técnicas não são integradas espontaneamente como uma área de formação**, embora quando questionados sobre o tipo de competências não técnicas mais exigidas ao longo da vida profissional os inquiridos identifiquem, a partir de uma listagem, diversas competências. Nomeadamente, as competências mais referidas são a "responsabilidade" (65.1%), a "capacidade de iniciativa" (45.6%) e a "capacidade de trabalho em equipa" (32.9%).

Quadro III.6 - Distribuição dos inquiridos segundo as competências que consideram ter sido mais exigidas ao longo da vida profissional

Lista de competências	Porcentagem de inquiridos
responsabilidade	65.1%
capacidade de iniciativa	45.6%
capacidade de trabalho em equipa	32.9%
adaptabilidade	26.9%
capacidade de expressão oral e escrita	22.1%
criatividade	19.8%
autonomia	19.5%
capacidade de argumentação	13.9%
liderança	13.3%

No entender dos inquiridos, estas competências são adquiridas/desenvolvidas pela experiência prática (88.4%) e só em poucos casos se admite a possibilidade de as adquirir e desenvolver através de processos mais formais como estágios no local de trabalho (18%), cursos de formação contínua (7.9%) e estágios fora do local de trabalho (4.2%).

Para a concretização da formação adicional após a conclusão da licenciatura, os inquiridos consideram que deve ser responsabilizada sobretudo a entidade empregadora, em segundo lugar o próprio interessado e as universidades em menor grau.

Quadro III.7 - Distribuição dos inquiridos segundo a entidade que responsabilizam para a organização da formação adicional

Entidade a responsabilizar	Sim	Não	NS/NR	Total
Entidade empregadora	87.2%	2%	10.8%	100%
O próprio interessado	70%	10.5%	19.5%	100%
Universidades	57.2%	22.7%	20.1%	100%

Em nosso entender, é a distância que se vem verificando entre universidades e mundo do trabalho que justifica a concepção dos sujeitos de que é sobretudo às entidades empregadoras e ao próprio indivíduo (e não tanto às universidades) que deve ser remetida a responsabilidade da formação adicional dos licenciados. Na verdade, “a formação pós-graduada oferecida pelos estabelecimentos de ensino universitário tem um carácter eminentemente académico continuando por realizar o estreitamento das relações entre universidades e empresas” (Ambrósio e Alves in Gago, 1993, p. 337). Resta-nos levantar a questão de saber se será essa a melhor forma de garantir uma formação pós-licenciatura de qualidade para diplomados do Ensino Superior.

Capítulo 3 - Percurso profissional dos licenciados em Gestão e Informática

Ao longo desta apresentação de resultados, a caracterização do percurso de formação dos inquiridos tem vindo a ser feita em função das suas articulações com o desempenho de uma actividade profissional. Contudo, permanecem por explicitar as características da inserção e percurso profissional da população em estudo.

Assim, começemos por referir que **mais de metade dos inquiridos (56.8%) afirmam não ter sentido obstáculos na obtenção de um emprego**, por oposição a 42.2% que dizem ter sentido essas dificuldades. Procurando explicitar o tipo de obstáculos sentidos pelos sujeitos na obtenção de emprego observe-se o quadro seguinte, notando que os dois itens mais referidos dizem respeito a características do próprio sujeito que procura emprego: "falta de experiência profissional" (87.3%) e "preferência por mão de obra de sexo oposto" (34.8%).

Quadro III.8 - Distribuição dos inquiridos segundo os obstáculos sentidos na obtenção de emprego

Obstáculos	Percentagem de inquiridos
falta de experiência profissional	87.3%
preferência por mão de obra de sexo oposto	34.8%
remuneração insuficiente	23%
emprego fora da área de residência	22.1%
idade	21.6%
situação militar não regularizada	20.7%
falta de oferta de emprego	13.8%
desconhecimento de línguas estrangeiras	13.7%
desconhecimento do curriculum da licenciatura por parte dos empregadores	11.2%
más condições de trabalho	7.2%
falta de disponibilidade horária	2.1%
formação insuficiente	0.5%

Após a ultrapassagem dos obstáculos sentidos na obtenção de emprego, como se caracteriza a população em estudo no que toca ao seu percurso profissional? Para procurar responder a esta questão, pediu-se aos inquiridos que caracterizassem os quatro empregos principais que já tiveram. Em muitos casos, e porque se trata de licenciados dos últimos cinco anos, os sujeitos ainda não passaram por quatro empregos distintos; por esse motivo, existe mais informação sobre o primeiro e o quarto emprego (que corresponde ao actual ou ao último no caso de o sujeito estar desempregado) do que sobre os dois empregos intermédios. Assim, se nas questões relativas ao primeiro e ao quarto emprego os índices de não resposta rondam, respectivamente, os 10% e os 11%; no caso do segundo e do terceiro emprego, o

significado dos valores apresentados tem de ser avaliado tendo em conta a existência de cerca de 60% e de 80% de não respostas, respectivamente.

No caso dos sujeitos que tiveram mais do que um emprego, nota-se que quando inquiridos **sobre as razões que conduziram a mudar de emprego os indivíduos apontam mais frequentemente um motivo que corresponde a um constrangimento - contrato não renovado (31.1%)** -, indiciando a existência de condicionantes dos percursos profissionais que têm a ver com a existência de uma situação contratual instável. As restantes razões apontadas correspondem, essencialmente, a tentativas de melhorar a situação profissional em que os inquiridos se encontram: "procura de um emprego mais interessante" (23.1%), "procura de melhor remuneração" (20.2%), "procura de um emprego mais compatível com a formação" (14.3%), a "procura de melhor ambiente de trabalho" (8.4%) e a "procura de melhores condições de trabalho" (8.2%).

Procurando caracterizar os quatro momentos profissionais analisados, segundo uma visão diacrónica global, importa assinalar eventuais alterações dos elementos de caracterização. Por exemplo, verifica-se que **sendo a resposta a anúncio o principal meio de encontrar emprego no primeiro momento profissional, nos três momentos posteriores torna-se determinante o convite, ilustrando a importância das redes de conhecimentos que se vão construindo progressivamente no contexto profissional.**

Na verdade, a "resposta a anúncio" é o principal modo de encontrar emprego no caso do primeiro emprego para 21.1%, surgindo em segundo lugar o "convite" para 18.4%. Ora, já no caso do segundo emprego temos o "convite" (14.5%) seguido da "resposta a anúncio" (10.5%); no caso do terceiro emprego o "convite" (6.7%) e os "conhecimentos pessoais" (3.8%) e só depois a "resposta a anúncio" (2.3%); e no caso

do quarto emprego o "convite" (23.3%) e em seguida a "resposta a anúncio" (23%) e os "conhecimentos pessoais" (14.2%)².

Também comparando os diferentes momentos profissionais se constata uma evolução, na medida em que o **nível de remuneração líquida mensal** dos sujeitos se situa maioritariamente nos dois escalões mais baixos (menos de 150 contos e entre 150 e 250 contos) durante todo o percurso profissional, mas existem já, ao nível do quarto emprego, indivíduos cuja remuneração se engloba nos escalões mais elevados (entre 351 e 450 contos e acima de 450 contos).

Na verdade, no primeiro emprego cerca de metade (50.8%) incluem-se no escalão abaixo dos 150 contos; no segundo emprego os escalões inferiores são também maioritários (18.5% abaixo de 150 contos e 17.2% entre 151 e 250 contos); no terceiro emprego os mesmos escalões são maioritários (6.4% abaixo de 150 contos e 6.8% entre 151 e 250 contos); no quarto emprego a maioria está também nos dois escalões inferiores (31.3% abaixo de 150 contos e 45.7% entre 151 e 250 contos) mas existem já 2.5% entre os 351 e os 450 contos e 1.6% acima dos 450 contos.

Procurando detectar elementos de caracterização que se mantenham constantes ao longo dos quatro momentos profissionais, nota-se, por exemplo, que os **conhecimentos de informática e de línguas, juntamente com a experiência profissional, são formações adicionais solicitadas frequentemente pelos empregadores.**

A importância deste último elemento - "experiência profissional" - na inserção na vida activa, é também demonstrada pelo facto de, como vimos anteriormente, a experiência profissional ser o principal obstáculo na obtenção de emprego identificado pelos sujeitos que afirmam ter sentido dificuldades na obtenção de emprego. Além disso, um outro estudo sobre inserção de diplomados do ensino superior na vida activa

² O facto de percentagens que parecem residuais serem apontadas, no caso do segundo e terceiro emprego, como valores maioritários explica-se pelo facto referido anteriormente de as questões relativas ao segundo e terceiro emprego dos sujeitos registarem elevadas taxas de não resposta.

assinala a importância da “experiência” na passagem do meio estudantil para o meio profissional (Batista, 1996, p. 471).

No caso do nosso estudo, verifica-se que 44.8% consideram ter sido solicitadas formações extra licenciatura num ou em cada um dos empregos obtidos. No caso do primeiro emprego, as formações mais solicitadas são os “conhecimentos de informática” (73%) e os “conhecimentos de línguas” (69.2%) e a “experiência profissional” corresponde a apenas 11%. No caso do segundo emprego, as formações adicionais solicitadas com mais frequência são os “conhecimentos de línguas” (34.5%) e os “conhecimentos de informática” (34.1%) assumindo a “experiência profissional” 18.1%. No caso do terceiro emprego, o mais frequente é serem pedidos “conhecimentos de informática” (14.6%) e “conhecimentos de línguas” (14.6%) e também “experiência profissional” (12.6%). No caso do quarto emprego, surge novamente os “conhecimentos de informática” (78.9%) e os “conhecimentos de línguas” (75.6%) correspondendo a “experiência profissional” a 25.8%.

Contudo, a solicitação de formações adicionais não põe em causa a circunstância de, **para a maioria dos sujeitos em qualquer dos quatro empregos, a formação académica solicitada prioritariamente pela entidade empregadora corresponder ao diploma em Gestão/Informática que os indivíduos possuem.** Tal situação verifica-se para 73.7% dos inquiridos no caso do primeiro emprego; no caso do segundo emprego, 33.9% dos 40% de inquiridos que responderam a esta questão afirmam que a formação académica solicitada prioritariamente corresponde ao diploma em Gestão/Informática; no caso do terceiro emprego esse valor é de 14.5% com base numa taxa de resposta de cerca de 20%; e no quarto emprego o mesmo valor é de 78.6%³.

Outros elementos caracterizadores do percurso profissional dos inquiridos que tendem a manter-se constantes são o facto de **a maioria trabalhar por conta de outrem e a tempo completo, encontrando-se os que trabalham em empresas, na sua maior**

parte, em empresas com mais de 50 trabalhadores e usufruindo a maioria dos inquiridos de contratos permanentes.

De facto, verifica-se que, no caso do primeiro emprego, 81.5% dos inquiridos trabalham por conta de outrem, 55.2% em empresas com 50 ou mais trabalhadores, 83.8% exercem a tempo completo e quase metade (45.2%) usufruem de um contrato permanente. No caso do segundo emprego (considere-se que cerca de 60% não passaram por este segundo emprego o que faz com que os valores apresentados devam ser avaliados tendo por base 40% de respostas), temos 36.6% a trabalhar por conta de outrem, 26.4% em empresas com 50 ou mais trabalhadores, 38.7% exercem a tempo completo, sendo que 22.7% usufruem de um contrato permanente. No caso do terceiro emprego (a taxa de não resposta ronda os 80%), existem 16.3% a trabalhar por conta de outrem, 11.4% em empresas com 50 ou mais trabalhadores, 16.7% a desempenharem actividade profissional a tempo completo e 11.3% que usufruem de um contrato permanente. No caso do quarto emprego, 81.7% trabalham por conta de outrem, 60.6% em empresas com 50 ou mais trabalhadores, 86.5% a tempo completo e um pouco mais de metade (55.8%) com um contrato permanente.

Em termos de sector de actividade, verifica-se que a maior parte se insere no sector terciário, um pequeno número no secundário, sendo o primário inexistente: ao nível do primeiro emprego ocupam-se no sector terciário 80.9%; ao nível do segundo emprego, para uma taxa de não resposta de cerca de 60%, 34.9% trabalham no sector terciário; no caso do terceiro emprego, para uma taxa de não resposta que ronda os 82%, existe uma maioria (14.7%) que se ocupa no sector terciário; no que toca ao quarto emprego, é também o sector terciário que se destaca ao ocupar 80.4% dos inquiridos.

A não alteração deste traço característico ao longo dos vários momentos profissionais, relaciona-se com o facto de o tipo de profissões desempenhadas pelos sujeitos também não se alterar ao longo dos percursos profissionais, ou seja, **as actividades ligadas à formação profissional e à auditoria são sempre maioritárias, observando-se que**

³ No caso do primeiro e do quarto emprego recorde-se que as taxas de não resposta são apenas de cerca de 10%.

as categorias pessoal docente e analistas e técnicos de projectos assumem também valores significativos.

Quadro III.9 - Ocupações profissionais maioritárias dos inquiridos nos diferentes empregos⁴

emprego/ ocupação profissional	actividades ligadas à formação e gestão de centros de formação	actividades ligadas à auditoria fiscal, financeira, bancária ou de empresas	pessoal docente	analistas e técnicos de projectos
primeiro emprego	27.5%	25.3%	9.9%	-
segundo emprego	12%	10%	-	3.3%
terceiro emprego	5.2%	3.7%	-	3.2%
quarto emprego	30.1%	21.5%	10.7%	10.5%

⁴ A análise deste quadro deve também ter em conta as elevadas taxas de não resposta às questões sobre o segundo e terceiro empregos.

Capítulo 4 - Heterogeneidade dos percursos profissionais e de formação dos licenciados em Gestão e Informática

No capítulo anterior descrevemos, de uma forma genérica e homogénea, os percursos profissionais e de formação da população inquirida. No entanto, estes percursos parecem ser vivenciados e percepcionados de formas diversas consoante algumas variáveis de caracterização dos sujeitos, como a área de licenciatura, o sexo e a origem social⁵. No âmbito do capítulo que agora se inicia, pretende-se dar conta, justamente, da heterogeneidade de percursos dos licenciados em Gestão e Informática, sem a preocupação de referir de forma exaustiva todos os cruzamentos das variáveis que permitem caracterizar os percursos com as variáveis de caracterização dos sujeitos (ex: área de licenciatura, sexo, origem social,...).

Comece por notar-se, que **existem diferenças assinaláveis nos percursos dos licenciados em Gestão e Informática, consoante os sujeitos são licenciados numa ou noutra área disciplinar**. É visível, por exemplo, que **as ocupações ligadas à formação profissional e à gestão de centros de formação parecem ser mais frequentes entre os licenciados da área de Gestão, enquanto as actividades ligadas à auditoria parecem ser mais comuns entre os licenciados da área de Informática**.

De facto, note-se que, ao nível do primeiro emprego⁶, as ocupações ligadas à formação são maioritárias para os licenciados da área de Gestão (no grupo de licenciados em Gestão de Empresas 22.4% estão ligados à formação e 16.3% ligados à auditoria e no caso de Organização e Gestão de Empresas 24.5% ligados à formação e 23.7% ligados

⁵ Optou-se por caracterizar a população em termos da sua origem social tendo por base a escolaridade de pais e mães e a categoria sócio-profissional apenas do pai porque cerca de metade das mães são domésticas (como se pode constatar a partir dos resultados incluídos no capítulo reservado à caracterização da amostra).

⁶ A partir desta fase de apresentação de resultados, optamos por indicar os dados relativos, apenas, ao primeiro e quarto emprego visto que, como vimos anteriormente, existe pouca informação sobre os dois empregos intermédios.

à auditoria), enquanto as actividades ligadas à auditoria são maioritárias no caso dos licenciados da área de Informática (em Engenharia de Sistemas e Informática 21.9% ligados à auditoria e 16.4% ligados à formação e em Engenharia Informática 34.5% ligados à auditoria e 10.3% ligados à formação).

Ao nível do quarto emprego é observável a mesma tendência, pois na área de Gestão os sujeitos tendem a ocupar-se em actividades ligadas à formação (em Gestão de Empresas 32.7% ligados à formação e 14.3% ligados à auditoria e em Organização e Gestão de Empresas 34.5% ligados à formação e 22.3% ligados à auditoria), enquanto na área de Informática tendem a ser dominantes as ocupações ligadas à auditoria (em Engenharia de Sistemas e Informática 17.8% ligadas à auditoria e 16.4% ligados à formação e em Engenharia Informática 27.6% ligados à auditoria e 13.8% ligados à formação).

Os grupos de licenciados em Gestão e em Informática, diferenciam-se também pelo facto de frequentarem mais ou menos formação adicional pós-licenciatura. **No caso dos licenciados da área de Gestão, a frequência de formação após a licenciatura é menos comum do que entre os licenciados da área de Informática.**

De facto, no caso dos licenciados da área de Informática verifica-se que mais de metade frequentaram formação adicional, sendo que em Engenharia Informática 55.2% dizem ter frequentado formação pós-licenciatura e em Engenharia de Sistemas e Informática esse valor é de 71.2%. Na área de Gestão, menos de metade dos licenciados afirmam ter frequentado formação adicional, verificando-se que em Organização e Gestão de Empresas 47.5% frequentaram esse tipo de formação e em Gestão de Empresas o valor é de 40.8%.

Assim sendo, se um dos eixos importantes na análise dos sistemas de formação profissional contínua corresponde ao seu papel enquanto instrumento de inserção social e profissional dos jovens (Dubar citado por Alaluf, 1993, p. 25), parece-nos necessário questionar a sua eficácia, na medida em são justamente os licenciados da

área de Gestão que, sentindo mais marcadamente dificuldades em obter e mudar de emprego, menos formação adicional frequentam.

A leitura de resultados evidencia que, **nos cursos de Engenharia Informática e Engenharia de Sistemas e Informática, o grupo dos que afirmam a inexistência de obstáculos na obtenção de emprego é maior (75.9% e 71.2% respectivamente) do que no caso de Organização e Gestão de Empresas (o mesmo valor atinge 53.2%), sendo Gestão de Empresas o único curso em que o grupo dos que dizem sentir obstáculos na obtenção de emprego é maior do que o grupo dos que dizem não os sentir (55.1% dizem sentir obstáculos).**

Para além disso, a leitura de resultados torna claro que nos cursos de Gestão de Empresas e Organização e Gestão de Empresas domina uma razão de mudança de emprego que é afinal um constrangimento - o "contrato não renovado". É este o motivo que reúne maior consenso entre os licenciados em Gestão de Empresas (26.5%) e entre os licenciados em Organização e Gestão de Empresas (36.7%), mas é referido apenas por 11% dos licenciados em Engenharia de Sistemas e Informática e 22.4% dos licenciados em Engenharia Informática.

No caso dos cursos de Engenharia de Sistemas e Informática e Engenharia Informática, a principal razão para mudança de emprego parece ser não um constrangimento mas sim a "procura de um emprego mais interessante". Esta razão é referida por grande parte dos licenciados em Engenharia de Sistemas e Informática (37%) e dos licenciados em Engenharia Informática (29.3%) e por 24.5% dos licenciados em Gestão de Empresas e 19.4% dos licenciados em Organização e Gestão de Empresas.

Em nosso entender, as maiores dificuldades sentidas na obtenção e mudança de emprego pelos licenciados em Gestão tem de ser tidas em conta na explicação da tendência genérica no sentido de ser nos dois cursos dessa área disciplinar que um menor número de sujeitos afirma trabalhar numa área para que fez formação

acadêmica inicial e utilizar os conhecimentos e competências adquiridos na formação inicial.

Nos cursos da área de Informática, o grupo dos sujeitos que consideram trabalhar na área para que fizeram formação acadêmica inicial (83.6% no caso de Engenharia de Sistemas e Informática e 87.9% no caso de Engenharia Informática) é maior do que no caso dos dois cursos de Gestão. Nestes últimos, ainda que esse grupo não deixe de ser maioritário, assume valores menos elevados (73.5% em Gestão de Empresas e 79.1% em Organização e Gestão de Empresas).

Além disso, é no curso de Organização e Gestão de Empresas e sobretudo no de Gestão de Empresas que o grupo dos que afirmam utilizar conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura tende a ter um peso ligeiramente menor (ainda que sempre maioritário) - 81.6% em Gestão de Empresas e 84.9% em Organização e Gestão de Empresas, para 86.3% e 87.9% em Engenharia de Sistemas e Informática e Engenharia Informática.

Desta forma, não é de estranhar a circunstância de ser mais frequente entre os licenciados da área de Gestão a afirmação de que existem conhecimentos e competências que, não estando incluídos na formação acadêmica inicial, são úteis no desempenho das funções profissionais.

É que o grupo dos que afirmam existir outros conhecimentos e competências úteis mas não incluídos na formação inicial corresponde a 75.5% no caso do curso de Organização e Gestão de Empresas e a 81.6% no de Gestão de Empresas, mas esse conjunto parece ter menor dimensão nos grupos de licenciados em Engenharia de Sistemas e Informática (72.6%) e de Engenharia Informática (70.7%).

Todavia, existem ainda outras variáveis, para além da área de licenciatura, que condicionam os percursos profissionais e de formação da população em estudo, o que faz com que seja possível que existam diferenciações internas tanto no grupo dos licenciados em Gestão como no grupo dos licenciados em Informática.

Comece por notar-se, a propósito, que a partir da leitura e interpretação de dados do questionário é possível perceber que **a própria opção por uma licenciatura ou na área de Gestão ou na área de Informática é influenciada, de alguma maneira, pela pertença do indivíduo a determinados grupos sociais e sexuais**. Trata-se de não ignorar que a estrutura da procura do ensino superior está dependente de um número variado de factores, entre os quais estão sobretudo “variáveis exteriores ao mercado de emprego: variáveis de estatuto social, com grande destaque para o sexo, e variáveis de aproveitamento escolar” (Gago, 1993, p. 18).

Com efeito, **parece existir um maior peso do grupo masculino nos cursos da área de Informática** (em Engenharia de Sistemas e Informática 79.5% homens e em Engenharia Informática 69% homens), sendo que em Gestão de Empresas essa diferença é menos acentuada (53.1% homens) e Organização e Gestão de Empresas é o único curso em que há mais licenciados mulheres do que homens (43.9% homens).

Para além disto, parece legítimo colocar a **hipótese de que os licenciados na área de Gestão poderão ser originários de famílias com níveis de escolaridade mais baixos⁷ do que os licenciados da área de Informática**: em Gestão de Empresas 46.9% dos pais e 67.3% das mães têm até ao ensino básico primário e em Organização e Gestão de Empresas 38.1% dos pais e 53.2% das mães têm até ao ensino básico primário, sendo os mesmos valores mais baixos no caso dos cursos da área de Informática (35.6% e 39.7% em Engenharia de Sistemas e Informática e 13.8% e 29.3% em Engenharia Informática). Isto, significa que, no caso do grupo de licenciados na área de Informática, os pais e as mães que têm mais do que o ensino básico primário são em maior número do que no caso do grupo de licenciados em Gestão.

⁷ Optamos por avaliar o nível de escolaridade tomando como referência o ensino básico primário (que como vimos é um grupo que reúne grande parte dos pais e mães dos inquiridos) e procurando comparar o número de sujeitos que têm até ao ensino básico primário com o número de sujeitos que têm mais do que o ensino básico primário.

As famílias de que são originários a maioria dos licenciados da área de Gestão, parecem ocupar-se, sobretudo, ou como trabalhadores/empregados nos diversos sectores de actividade ou como empresários da indústria ou do comércio (a primeira categoria corresponde a 37.5% em Organização e Gestão de Empresas e a 26.5% em Gestão de Empresas e a segunda categoria e 26.6% em Organização e Gestão de Empresas e 34.7% em Gestão de Empresas). Por seu turno, os licenciados na área de Informática terão a sua origem sobretudo em famílias que tendem a desempenhar funções profissionais cujo acesso está fortemente condicionado pela posse de habilitações literárias relativamente elevadas, como é o caso das ocupações de quadros e técnicos (37% dos pais dos licenciados em Engenharia de Sistemas e Informática e 51.7% dos pais dos licenciados em Engenharia Informática).

Tanto a variável sexo quanto a variável origem social, parecem influenciar os percursos dos licenciados em Gestão e Informática após a conclusão da licenciatura. Por um lado, verifica-se que **no grupo das mulheres o peso dos que não frequentaram formação adicional após a licenciatura é mais elevado do que no grupo dos homens** (o valor de não frequência de formação pós-licenciatura é de 51% no grupo das mulheres e 45.8% no grupo dos homens). Esta tendência foi identificada também em outros estudos, nomeadamente através de uma cuidadosa análise das taxas de acesso à formação profissional contínua Gadrey-Turpin (1983, p. 42) assinala que “com idade, nível de estudos iniciais e categoria sócio-profissional iguais, as taxas de acesso à formação contínua (...) são sempre mais elevadas para os homens do que para as mulheres”.

Por outro lado, é também possível constatar que a **frequência de formação pós-licenciatura é mais comum entre os indivíduos cujos pais têm níveis de escolaridade mais elevados, desempenhando funções que se incluem na categoria de quadros e técnicos**. De facto, entre os que afirmam frequentar formação pós-licenciatura o número de pais e de mães que têm até ao ensino primário é mais pequeno (29% dos pais e 49.1% das mães têm até ao ensino primário) do que entre os que afirmam não ter frequentado tal formação (43.7% dos pais e 53% das mães com o ensino primário). Também entre os que afirmam ter frequentado formação pós-

licenciatura, observa-se que têm maior peso aqueles para quem a categoria sócio-profissional do pai é quadros e técnicos (30.8% originários de quadros e técnicos entre o grupo que afirma frequentar formação e 28.6% entre os que afirmam não ter frequentado). Ora, no grupo dos que afirmam não ter frequentado formação pós-licenciatura, parece ter mais peso uma categoria que exige qualificações menos elevadas do que o grupo de quadros e técnicos e que corresponde à categoria trabalhadores/empregados (32.9% dos pais entre os que frequentaram e 34.6% dos pais entre os que não frequentaram).

Quadro III.10 - Distribuição dos inquiridos que frequentaram (ou não) formação pós-licenciatura segundo a categoria sócio-profissional dos seus pais

Frequência de formação pós-licenciatura/Categoria sócio-profissional dos pais	Inquiridos que frequentam ou frequentaram formação pós-licenciatura	Inquiridos que não frequentam ou frequentaram formação pós-licenciatura
Agricultores e similares	2.4	4.7
Empresários da Indústria e Comércio	19.1	25.6
Quadros e Técnicos Médios e Superiores	32.9	28.6
Trabalhadores/empregados de todos os sectores de actividade	30.8	34.6
Membros das Forças Armadas e Miliatrizadas	10.8	3.6
Não sabe/não responde	4	2.9
Total	100%	100%

A variável sexo, apesar de influenciar as práticas de frequência de formação, não parece determinar a identificação diferenciada de razões apontadas para frequentar formação, enquanto a origem social parece influenciar quer o recurso, em maior ou menor grau, a formação adicional quer as razões apontadas para o fazer. Tal facto leva-nos a colocar a hipótese de que existem diferentes representações sociais da formação pós-licenciatura, as quais estão dependentes entre outros factores da origem social dos actores e influenciam a “motivação para se formar” (Dubar, 1977, p. 557).

Com efeito, a leitura dos dados evidencia que **frequentar formação adicional visando, essencialmente, a valorização e o enriquecimento pessoal, tende a ser mais comum em grupos provenientes de pais com níveis de ensino relativamente elevados (a partir do ensino preparatório) e assume grande destaque para aqueles cujos pais desempenham funções de quadros e técnicos.**

Em termos da escolaridade dos pais, nota-se que entre os que são filhos de indivíduos que possuem qualquer dos três níveis inferiores de escolaridade - ou seja, não saber ler e escrever, saber ler e escrever e ensino básico primário - é referido, essencialmente, como razão de frequência de formação as "necessidades sentidas no desempenho da actividade profissional" (100% dos filhos de sujeitos que não sabem ler e escrever, 100% dos filhos de sujeitos que sabem ler e escrever, 41.1% dos filhos de sujeitos com ensino básico primário). É referida, sobretudo, a "valorização pessoal" entre os originários de pais com ensino básico preparatório (55% destes referem essa razão) ou unificado (52.5% referem essa razão) ou complementar (49.2% referem esta razão) ou 12º ano (29.5% referem esta razão) ou ensino médio (24.2%). No caso dos inquiridos cujos pais têm ensino superior, são referidas com destaque a "valorização pessoal" (30.9%) e o "progresso na carreira" (32.6%), existindo 24.4% que referem as "necessidades sentidas no desempenho da actividade profissional".

Quanto às relações entre a variável em análise e categoria sócio-profissional dos pais, mencione-se que na categoria "quadros e técnicos" a razão mais referida é a "valorização pessoal" (44.4% em quadros superiores e 42.9% em quadros médios). Porém, no interior das restantes categorias não parece verificar-se uma preferência clara por qualquer das três razões enunciadas.

As variáveis sexo e origem social não influenciam apenas o percurso escolar e de formação da população em estudo, mas também o percurso dos licenciados em Gestão e em Informática no domínio profissional após a licenciatura. Logo **no momento de transição para a vida activa, verifica-se que mais mulheres do que homens afirmam a existência de obstáculos na obtenção de emprego** (no grupo feminino

48.6% dizem ter sentido obstáculos e no grupo masculino esse mesmo valor é de 36.2%). Entre os obstáculos identificados domina, tanto entre os homens como entre as mulheres, a "falta de experiência profissional", mas é de referir que entre os sujeitos que indicam o obstáculo "preferência por mão de obra de sexo oposto" 96.7% são mulheres.

A maior ou menor dificuldade na obtenção de emprego, não parece, no entanto, reflectir-se na existência de ocupações profissionais mais masculinas ou mais femininas, mas importa notar as diferenças induzidas pela variável sexo ao nível do tipo de contrato. É que **o número de homens entre os sujeitos que usufruem de um contrato de trabalho permanente é superior ao de mulheres** (no primeiro emprego 39.7% das mulheres e 50.5% dos homens têm contrato permanente, enquanto 36.8% das mulheres e 31.4% dos homens têm um contrato a prazo; no quarto emprego, 51.8% das mulheres e 59.5% dos homens detêm um contrato permanente enquanto 31.4% das mulheres e 23.1% dos homens detêm um contrato a prazo).

Esta tendência no sentido de as mulheres sentirem mais dificuldades na obtenção de emprego e de uma situação profissional estável verifica-se também noutros estudos, os quais apontam a existência de mais mulheres no desemprego e em empregos precários sublinhando que "no grupo dos activos precários as mulheres são mais numerosas do que os homens" (Nicole-Drancourt, 1994, p. 47). Resta saber em que medida a vivência de maiores dificuldades e de situações mais precárias por parte das mulheres no campo do emprego pode ser explicada por dois grandes tipos de factores que nos parece importante considerar numa primeira análise e que correspondem, por um lado, a elementos estruturais que têm a ver com mecanismos de discriminação sexual no funcionamento do mercado de trabalho e, por outro lado, a elementos que têm a ver com as próprias estratégias, aspirações e expectativas das mulheres face ao seu percurso profissional.

Relativamente à influência da variável origem social nos percursos profissionais dos inquiridos, nota-se a existência de uma **tendência no sentido de o facto de se sentirem dificuldades na obtenção de um emprego ser mais comum entre**

indivíduos provenientes de agregados com níveis de escolaridade mais baixos e pertencentes a categorias sócio-profissionais menos qualificadas em matéria de habilitações literárias. Esta tendência foi já comprovada noutras pesquisas, em que se assinala “os diplomados cujo pai é quadro inserem-se mais facilmente após a formação universitária” (Dubois, 1995, p. 335).

Neste contexto, é necessário sublinhar a importância da temática das desigualdades sociais, que tem sido central no quadro da sociologia da educação, na análise das relações entre formação e emprego fazendo com que, no dizer de Cacouault e Oeuvrard (1995, p. 111), a “sociologia da educação avance pelo terreno da sociologia do trabalho para apreender a complexidade do processo de inserção profissional e social dos jovens”.

A influência do factor origem social no percurso profissional dos sujeitos é constatada, por exemplo, pelo facto de os únicos casos em que a maior parte dos sujeitos afirma ter sentido dificuldades na obtenção de emprego ser quando: os pais pertencem à categoria saber ler e escrever (54% afirmam ter sentido obstáculos) ou à categoria que tem o ensino básico primário (51.3% dizem ter sentido dificuldades), as mães pertencem à categoria não saber ler nem escrever (78% dizem ter sentido dificuldades) ou à categoria saber ler e escrever (60.6% dizem ter sentido dificuldades). Em termos de categoria sócio-profissional o mesmo se verifica quando os indivíduos são filhos de agricultores de explorações agrícolas familiares, membros de cooperativas exercendo uma profissão agrícola e pescadores independentes (87.2% desta categoria diz ter dificuldades em obter emprego), trabalhadores por conta própria na indústria (61.1% dizem ter dificuldades), membros das Forças Armadas e Militarizadas (56.6% dizem ter dificuldades), encarregados e contra-mestres das empresas ou da Administração Pública (neste caso a percentagem dos que dizem ter sentido dificuldades é igual à dos que dizem não as ter sentido - 50%).

A variável origem social dos indivíduos tem de ser considerada não só na análise da maior ou menor dificuldade na obtenção de um emprego, mas também no estudo da composição social do grupo de sujeitos que se ocupa em cada uma das

funções profissionais mais comuns no conjunto dos inquiridos. É possível colocar a hipótese de que tendem a ocupar-se nas actividades de auditoria indivíduos cuja origem social se caracteriza por níveis de escolaridade mais elevados e inserções profissionais nas quais são determinantes as habilitações literárias; enquanto no caso das actividades de formação profissional, encontramos sujeitos cuja origem social se caracteriza por níveis de escolaridade ainda um pouco mais elevados do que no caso dos que se ocupam como pessoal docente.

Para além disso, parecem ser maioritários, tanto no caso das actividades de formação profissional como no caso do pessoal docente, os originários de trabalhadores/empregados, mas entre os indivíduos que se ocupam em actividades de formação assume o segundo lugar de importância o grupo de filhos de empresários da indústria e comércio, enquanto entre o pessoal docente surge em segundo lugar a categoria quadros e técnicos.

Quadro III.11 - Caracterização das ocupações profissionais maioritárias entre os inquiridos consoante a origem social dos indivíduos que as exercem

Ocupações profissionais	Percentagem de pais que têm até ao ensino básico	Percentagem de mães que têm até ao ensino básico	Categorias sócio-profissionais a que pertencem a maioria dos pais
Auditoria	24.5%	36.7%	1ª Quadros e Técnicos 2ª Empresários da indústria e do comércio
Actividades de formação profissional	43.6%	55.3%	1ª Trabalhadores/empregados 2ª Empresários da indústria e comércio
Pessoal docente	43.8%	43.2%	1ª trabalhadores/empregados 2ª Quadros e técnicos

Para além disto, **não verificamos qualquer relação entre o nível de escolaridade de pais e mães e a situação na profissão dos inquiridos, mas, aparentemente, o facto de os pais exercerem a sua actividade profissional como empresários influencia estratégias ou possibilidades no sentido de os inquiridos se inserirem**

profissionalmente também como patrões. Por contraste, os trabalhadores por conta de outrem são, sobretudo, filhos de trabalhadores/empregados e de quadros e técnicos que exercem a sua actividade profissional por conta de outrem.

De facto, ao nível do primeiro emprego, parece ser notória a tendência para entre os inquiridos que exercem a sua ocupação profissional como patrões ser amplamente maioritário o grupo daqueles cujos pais são eles próprios patrões, isto é, entre os que exercem como patrões 77.3% têm pais "empresários da indústria e comércio". No que diz respeito aos trabalhadores por conta própria, a maioria parecem ser originários de quadros e técnicos (47.6%), surgindo em segundo lugar os empresários da indústria e comércio (26.2%). Entre os trabalhadores por conta de outrem, a maioria tem pais trabalhadores/empregados (34.9%), seguindo-se a categoria quadros e técnicos (28.5%) e a de empresários da indústria e comércio (21.2%).

Ao nível do quarto emprego, entre os inquiridos que exercem a sua ocupação profissional como patrões a maioria tem origem também em empresários da indústria e comércio (65.9%), sendo de assinalar, por comparação com o primeiro emprego, o facto de a categoria trabalhadores/empregados subir de 0% para 17% tornando-se, a par com os filhos de pais membros das Forças Armadas e Militarizadas (17%), o segundo grupo mais importante de origem. Entre os inquiridos que trabalham por conta própria são também maioritários os indivíduos que provêm de quadros e técnicos (34%) assumindo o segundo lugar, ao contrário do que sucedia no primeiro emprego, o grupo de filhos de trabalhadores/empregados (32.9%). No que diz respeito aos trabalhadores por conta de outrem, não se verificam alterações, pois a maioria são filhos de trabalhadores/empregados (33.4%), seguindo-se os filhos de quadros e técnicos (29.4%) e os de empresários da indústria e comércio (21.7%).

Ao longo deste capítulo, temos vindo a verificar a existência de uma heterogeneidade assinalável nos percursos profissionais e de formação dos licenciados em Gestão/Informática consoante variáveis diversas como o sexo, a origem social e a área disciplinar. Assim, para finalizar, procuramos sintetizar no quadro seguinte as principais tendências identificadas sob a forma de *perfis-tipo* do licenciado de cada

uma destas áreas, não pretendendo com este procedimento construir um retrato fiel de cada um dos licenciados em Gestão e Informática inquirido.

Quadro III.12 - Perfil-tipo do licenciado na área de Informática e do licenciado na área de Gestão

licenciados em Informática	licenciados em Gestão
<ul style="list-style-type: none">- ocupam-se sobretudo em actividades de auditoria,- protagonizam uma maior procura de formação- protagonizam uma maior facilidade em encontrar e mudar de emprego,- originários de estratos sociais mais elevados,- maioritariamente homens.	<ul style="list-style-type: none">- ocupam-se sobretudo em actividades profissionais relacionadas com a formação profissional,- frequentam menos formação pós-licenciatura,- têm maiores dificuldades em obter e em mudar de emprego,- originários de estratos sociais menos elevados,- maioritariamente mulheres.

Nota Conclusiva

A leitura e interpretação de dados do questionário “percursos profissionais e de formação dos licenciados em Gestão e Informática” permite equacionar algumas hipóteses interpretativas que constituem, simultaneamente, pistas orientadoras da segunda fase da investigação.

Os resultados apresentados permitem evidenciar a pertinência da problemática da formação contínua para a população em estudo e fazem supôr que continuará a ser pertinente para além dos cinco anos iniciais de profissão. Ou seja, se até uma época relativamente recente os processos de educação e formação e os processos de inserção na vida activa foram vistos como estando bem delimitados no tempo e não sendo coexistentes, na actualidade torna-se necessário sublinhar que o percurso de formação dos sujeitos não se encerra com a obtenção do diploma tendendo a prolongar-se durante a vida profissional dos indivíduos.

Todavia, tal não significa a inadequação das licenciaturas em análise face às funções profissionais que os sujeitos são chamados a desempenhar, mas tão só a impossibilidade de se transmitirem, nessa formação académica inicial, a totalidade de conhecimentos e competências considerados úteis no desempenho das actividades profissionais.

Desta forma, para analisar as relações entre percursos educativos, formativos e profissionais é importante considerar que tempos de trabalho e tempos de formação podem coexistir ao longo do percurso de vida dos sujeitos. Neste sentido, é possível equacionar a *hipótese* de que tanto a formação académica inicial quanto a formação contínua são dimensões relevantes que importa ter em conta no estudo dos processos de inserção na vida activa e no estudo dos processos de construção de identidades profissionais e sociais neste período.

Para além disso, ficou evidente a importância de variáveis como o sexo, a origem social e a área de licenciatura (Gestão ou Informática) na estruturação quer de percursos profissionais e de formação diferenciados quer de opiniões e representações distintas sobre diferentes aspectos das relações entre formação e emprego. Neste sentido, torna-se possível, no limite, construir *perfis-tipo* em que se associa a licenciatura em Gestão a profissionais relacionados com a formação profissional, com mais dificuldades em obter e mudar de emprego, que frequentam menos formação adicional e são sobretudo mulheres e originários de estratos sociais menos elevados, enquanto a licenciatura em Informática pode ser associada a profissionais da área da auditoria que protagonizam uma maior procura de formação e uma maior facilidade em obter e mudar de emprego, sendo maioritariamente homens e originários de estratos sociais mais elevados.

Deste modo, se entendemos os processos de definição e construção de identidades como resultantes tanto das pertenças simultâneas e/ou sucessivas a determinados grupos (sociais, sexuais, disciplinares,...) como das trajetórias vivenciadas pelos indivíduos, justifica-se a importância de equacionar a *hipótese* de que a heterogeneidade de percursos identificada, traduzir-se-á na existência de uma heterogeneidade de configurações e dinâmicas identitárias no interior do grupo de licenciados analisado.

Em síntese, para além de considerar a importância das dimensões formação inicial, formação contínua e profissão nas fases seguintes da investigação, é necessário também ter em conta o conjunto de variáveis referidas (área disciplinar, origem social, grupo sexual,...) na análise das relações entre percursos educativos, formativos, profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais.

**PARTE IV - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS: A
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS NO
CONTEXTO DOS PERCURSOS ESCOLARES, FORMATIVOS E
PROFISSIONAIS DE LICENCIADOS DA ÁREA DE GESTÃO**

Nota Introdutória

Após a definição de um quadro de caracterização geral das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais, a leitura e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas permite concretizar um outro tipo de abordagem - de natureza mais qualitativa - sobre as mesmas questões, evidenciando aspectos relativos à construção de identidades sociais e profissionais no momento de transição para a vida activa.

A abordagem qualitativa do percurso de quatro sujeitos recém-licenciados na área de Gestão¹ que procuramos concretizar através da análise dos dados das entrevistas, tornou necessário a recolha de elementos objectivos de caracterização dos seus percursos (ex: curso de licenciatura frequentado, número e caracterização dos empregos ocupados,...) e também de aspectos subjectivos (ex: valor atribuído ao diploma no campo profissional e na vida pessoal, modo como é vivido o primeiro confronto com o mercado de trabalho,...).

Desta forma, é possível introduzir na análise “a coerência relativa entre os «acontecimentos» e o «sentido vivido» ao nível mais íntimo de «construção de si»” (Dubar, 1994, p. 284). Ou seja, pensamos que a partir da análise de dados das entrevistas é possível reconstituir a *trajectória subjectiva* dos indivíduos através da análise das suas opiniões,

¹ Para uma explicitação dos critérios de selecção dos quatro entrevistados, consulte-se o ponto “2.2 - Selecção dos entrevistados” que integra a “Parte II - Metodologia e Trabalho Empírico” deste trabalho.

representações, expectativas, aspirações e atitudes que constituem indícios das dinâmicas identitárias.

Assim sendo, no quadro dos dois principais capítulos que constituem esta parte IV destinada à apresentação e interpretação de dados das entrevistas, procura-se dar conta de elementos objectivos de caracterização dos percursos e de aspectos subjectivos que favoreçam a explicitação da trajetória subjectiva dos indivíduos. No capítulo 1, reúnem-se os dados mais directamente relacionados com o percurso escolar (fundamentalmente universitário) e formativo dos sujeitos, clarificando as suas implicações no desempenho profissional dos indivíduos e na vida pessoal dos sujeitos. No capítulo 2, encontram-se os dados referentes ao percurso profissional dos sujeitos e ao seu processo de inserção na vida activa, clarificando-se algumas especificidades do percurso de cada entrevistado e as implicações da dimensão profissional na construção identitária.

Capítulo 1 - Percorso escolar e formativo dos entrevistados

1 - A escolha do ensino superior e da licenciatura em Gestão

Os quatro entrevistados no âmbito deste trabalho são licenciados na área de Gestão de Empresas: Miguel pela Universidade Católica (curso de Administração e Gestão de Empresas) e Marta, Marina e Manuel pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (curso de Organização e Gestão de Empresas). Tratam-se de jovens recém licenciados cujas idades variam entre os 26 anos (Miguel, Manuel e Marina) e os 28 anos (Marta).

Relativamente às razões para continuar os estudos após a conclusão do ensino secundário, optando pela frequência de um curso de licenciatura, é notório que, no caso dos dois rapazes entrevistados, a obtenção de um diploma de licenciatura é considerada uma vantagem competitiva no quadro do mercado de trabalho. Tal resultado, evidencia que é associada ao diploma de ensino superior a projecção de um futuro profissional e de uma posição social.

“a resposta é básica (...) continuo a estudar e posso ser alguém (...) trazer o drº atrás do nome é uma vantagem competitiva para qualquer um” (Miguel, p. 1)

“eu penso que nos tempos que correm, as oportunidades são maiores se uma pessoa tiver um curso do que caso não o tenha” (Manuel, p. 1)

A frequência do ensino superior surge para o conjunto dos sujeitos entrevistados, tanto rapazes como raparigas, como um “destino/trajecto normal” que se enquadra num dado contexto familiar. A compreensão deste elemento, obriga a integrar na análise “os componentes objectivos e subjectivos dos processos de mobilização familiar e individual e a melhor articular continuidades e rupturas na forma como um grupo social se reproduz de uma geração para outra” (Bouffartigue, 1994, p. 260).

“lá em casa, em termos familiares, também havia muito aquela ideia, tens que te formar, deves-te formar, foi o destino normal” (Miguel, p. 1)

“o meu pai também tem um curso de Economia (...) também influenciou um bocadinho” (Manuel, p. 1)

“os meus pais sempre tiveram tenções que eu fizesse um curso superior. Não quer dizer que eu tenha sido obrigada a isso, não! Mas eu sempre pensei nisso, com o 12º ano eu não era nada (...) sempre pensei que só terminaria quando chegasse a um curso superior”

(Marina, p. 1)

“nunca se pôs a hipótese de não fazer um curso (...) era normal...assim como acaba o 9º ano e vais para o 10º, quando acaba o 12º ano inscreves-te na universidade” (Marta, p. 1)

Consideramos importante procurar explicar estes discursos, segundo os quais a obtenção de um diploma de ensino superior surge como o “destino/trajecto normal”, isto é, como a única escolha possível no percurso dos sujeitos. É que, em nosso entender, na origem deste tipo de discursos estão sistemas de aspirações sociais dos jovens e das suas famílias que buscam concretização através do prolongamento da escolaridade. Nomeadamente, importa recordar que a posse de um diploma de ensino superior confere um elevado prestígio social o que explica, em parte, a decisão de um crescente número de sujeitos de prolongarem os seus estudos até à conclusão de uma licenciatura.

Mas para compreender a opção dos nossos entrevistados pela frequência do ensino superior, importa também notar que no conjunto dos nossos entrevistados existem três (Miguel, Manuel e Marina) para quem pelo menos um dos progenitores tem um curso superior desempenhando funções profissionais de nível superior. No caso de Marta, os pais embora não possuindo um diploma de nível superior têm ocupações profissionais que se incluem no grupo das profissões técnicas e científicas para as quais são exigidas qualificações elevadas.

Quadro IV.1 - Origem social dos entrevistados

nomes	escolaridade da mãe	profissão da mãe	escolaridade do pai	profissão do pai
Miguel	licenciatura (farmácia)	directora técnica de laboratório	licenciatura (economia)	chefe de divisão das finanças
Manuel	antigo 5º ano dos liceus	doméstica	licenciatura (economia)	economista
Marina	licenciatura (história)	professora do ensino secundário	bacharelato	engenheiro técnico
Marta	antigo 7º ano dos liceus	professora primária	antigo 7º ano dos liceus	gestor de frota e de recursos humanos

Neste contexto, a **obtenção de um diploma de ensino superior surge, em termos de aspirações sociais dos jovens, como um objectivo mínimo necessário para igualar a posição social e profissional dos seus pais**. Quer dizer, a manutenção dos filhos na categoria social dos pais “efectua-se principalmente pela utilização da universidade como aparelho de legitimação, pelo diploma, da pertença a um meio social” (Bertaux, 1978, p. 27).

Noutros termos, o que se está a afirmar é que a **opção pela frequência do ensino superior, estando dependente de desejos e capacidades individuais, é fortemente influenciada por constrangimentos de ordem social que têm a ver com a identidade social do(s) grupo(s) de pertença dos sujeitos e com os sistemas de aspirações sociais associados a essa(s) identidade(s)**. No caso dos nossos entrevistados, torna-se evidente que “consubstancialmente à trajectória, existe um processo de interiorização do que é possível, mais ou menos provável ou impossível atingir em termos profissionais, há uma construção de futuros sócio-profissionais plausíveis (vividos sob a forma de destinos pessoais e, eventualmente, de vocações)” (Pinto, 1991(b), p. 22). Esse processo de interiorização é de tal modo marcante, que faz com que os sujeitos não tenham colocado a

hipótese de concretizar um percurso escolar e profissional que não incluisse a frequência e conclusão de um curso de licenciatura dando acesso a posições sociais e profissionais semelhantes às dos seus pais.

A conjugação dos desejos, gostos e características pessoais dos sujeitos com as características do sistema de ensino, permite explicar as razões que conduziram os sujeitos a optar por um curso na área de Gestão. Por exemplo, no caso de Marta, a escolha da licenciatura em Gestão é apresentada como uma circunstância que resulta do facto de não ter seguido no ensino secundário áreas disciplinares ligadas às línguas e às humanísticas.

“escolhi ciências, porque línguas está quieto, e depois as hipóteses também eram poucas: Gestão e Economia...Medicina nunca...” (Marta, p.1)

Também para Marina a opção pela Gestão decorre de uma escolha de áreas disciplinares no ensino secundário, mas é também influenciada, como para Manuel, pelas opiniões e conselhos de familiares (um primo no caso de Marina e o pai no caso de Manuel). Contudo, para Marina a opção por Gestão surge depois de alguma hesitação na área a escolher no 10º ano (tendo inclusivamente nesta fase realizado testes psicotécnicos), enquanto para Manuel a escolha desta licenciatura se integra num projecto profissional pré-existente que corresponde ao exercício de trabalho por conta própria liderando uma empresa.

“quando estava no 10º ano não sabia bem a área que queria (...) então fiz testes psicotécnicos e deu para assistente social e depois deu Contabilidade e Economia (...) depois tenho um primo meu que é economista (...) insistiu também comigo que era uma área gira para eu continuar” (Marina, p. 1)

“o meu pai também tem um curso de Economia (...) um bocado influenciado por ele próprio (...) o meu sonho sempre foi ter uma empresa minha e fazer a gestão da empresa. Portanto fui para o curso que me poderia dar algumas luzes para ter um bocadinho mais de sucesso, não é?” (Manuel, p. 1)

O caso de Miguel corresponde, no conjunto dos entrevistados, aquele em que a opção pela área de Gestão parece ter sido mais controversa e mais influenciada por condicionalismos decorrentes do próprio sistema de acesso ao ensino superior. Nomeadamente, a obtenção

de notas baixas no final do secundário faz com que os cursos que poderia frequentar no ensino superior público não fossem considerados atractivos, conduzindo ao recurso ao ensino superior privado e ao curso de Administração e Gestão de Empresas da Universidade Católica.

Assim, se o momento de opção por uma licenciatura em Gestão é apresentado como **uma continuidade** relativamente a opções tomadas no decorrer do ensino secundário e a projectos profissionais pré-existent por três dos nossos entrevistados, **no caso de Miguel essa opção é fortemente condicionada** por factores exógenos ligados ao próprio sistema de acesso ao ensino superior e **exige um processo de transformação identitária** que se traduz na re-formulação de projectos profissionais e de gostos pessoais no decorrer da licenciatura.

“não foi a primeira opção, tive de me encontrar ao longo do curso (...) tive de ver durante o curso se havia alguma área onde me pudesse encontrar e desenvolver a minha actividade contente, satisfeito com o dia-a-dia” (Miguel, p. 2)

Entre os outros três entrevistados, para quem a opção pelo curso de Gestão parece inserir-se numa continuidade, importa distinguir o caso de Marina que identifica algumas dificuldades no decorrer do percurso escolar universitário.

“ não gostei do curso, foram poucas as disciplinas que eu posso dizer que achei giras (...) no meu 2º ano eu quis desistir (...) comecei a sentir dificuldades (...) como eu já não gostava muito, entrei numa certa crise” (Marina, p. 2 e p. 3)

As dificuldades escolares e a falta de gosto por grande parte das cadeiras do curso, resultam no momento de crise descrito nas citações transcritas e, em nosso entender, são também explicativas de uma atitude de insatisfação por parte de Marina relativamente à licenciatura em Gestão, como se pode perceber no capítulo seguinte.

2 - Diploma de licenciatura e desempenho profissional

Quando solicitados a efectuar o balanço geral da licenciatura que frequentaram, os **sujeitos entrevistados recorrem à avaliação da presença ou ausência, na organização e curriculum do curso, do binómio teoria-prática para justificarem a apreciação positiva ou negativa do curso.** Marina declara-se, como já referimos, insatisfeita relativamente ao curso, fazendo uma apreciação globalmente negativa da licenciatura que frequentou devido, essencialmente, ao cariz teórico do curso e à falta de estágios e de parte prática.

“sou muito crítica em relação ao curso (...) não gostei do curso, foram poucas as disciplinas que eu posso dizer que gostei (...) eu digo que aquele curso tem muita falta de estágios” (Marina, p. 2 e p. 12)

Também para Miguel o curso tem um cariz demasiado teórico, mas apesar disso o balanço geral que faz da licenciatura é positivo. Para este entrevistado, a licenciatura em Gestão ganha importância enquanto factor que obriga a estudar e a desenvolver métodos de trabalho.

“sem curso não estaria onde estou agora (...) métodos de trabalho, tu és obrigado a estudar, és obrigado a trabalhar em grupo, és obrigado a ter métodos, a estabelecer procedimentos de organização interna” (...) “as cadeiras são demasiado teóricas (...) o curso não te ensina a parte prática do trabalho” (Miguel, p. 3 e p.17)

Por seu turno, Manuel faz uma apreciação positiva da licenciatura e destaca, como aspectos positivos ao nível da organização e currículo do curso, a forte componente prática do curso e a inclusão de um número assinalável de cadeiras das áreas da Sociologia e da Psicologia, criticando o que considera ser uma duração demasiado longa (cinco anos) da licenciatura.

“o curso do ISCTE, como eu disse, eu gostei bastante, é bom, é bastante prático (...) acho que foi rara a cadeira do curso que eu não gostei” (Manuel, p.3 e p.4)

Das apreciações globais destes sujeitos relativamente ao curso de licenciatura que frequentaram, não podemos deduzir se a tendência genérica é no sentido de considerar mais ou menos teórico este ou aquele curso. Aliás, é notório que o mesmo curso - Organização e Gestão de Empresas no ISCTE -, frequentado sensivelmente no mesmo período pelos dois sujeitos, é considerado por Manuel muito prático e por Marina demasiado teórico.

O interesse de considerar estes dados encontra-se, então, principalmente na possibilidade de permitirem perceber as opiniões e atitudes de cada entrevistado relativamente ao seu curso de licenciatura, clarificando, desse modo, **o sentido atribuído por cada um ao seu percurso escolar**. Para **Miguel**, a opção pelo curso de Gestão foi fortemente condicionada por factores exógenos e exigiu um processo de re-estruturação identitária, mas o balanço final do percurso escolar universitário é positivo. Para **Manuel**, a opção pelo curso de Gestão insere-se num projecto profissional pré-existente, a que corresponde a projecção de uma determinada identidade profissional, e o balanço da licenciatura nesse contexto é positivo. Para **Marina**, o momento de crise vivenciado no decurso do percurso escolar universitário tem de ser associado a um balanço globalmente negativo da licenciatura.

Se na avaliação dos sujeitos relativamente aos cursos de licenciatura que frequentaram adquire grande centralidade o binómio teoria-prática, através das citações das entrevistas foi possível compreender que quando se refere o cariz mais prático dos cursos está-se a pensar na utilidade e adequação do que aí se aprende aos contextos e funções de trabalho que os indivíduos vão posteriormente integrar e desempenhar.

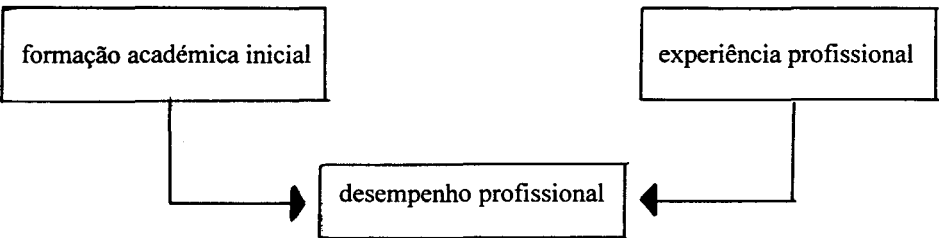
De facto, importa hoje admitir que a educação na universidade, além de transmissão de alta cultura e de modo de aculturação e socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, tem de ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários e de aptidões técnicas especializadas (Santos, 1994, p. 170). Isto, apesar de o ensino superior manifestar alguma resistência em se assumir como produtor de qualificações profissionais iniciais, na medida em que “a vocação do ensino superior para a produção de qualificações profissionais, (...) está longe de ser consensual, tanto no plano dos princípios como no das práticas” (Imagário in Ambrósio, 1996, p.60).

Neste contexto, a análise de dados das entrevistas, nomeadamente no que diz respeito à importância atribuída ao diploma de licenciatura na vida profissional e às aprendizagens realizadas nos espaços profissionais, permite clarificar o valor que os sujeitos atribuem ao diploma enquanto preparação profissional.

A importância do diploma de ensino superior no desempenho das actividades profissionais é relativizada pelos quatro entrevistados. Para Miguel, “há instrumentos de trabalho que tu utilizas que vêm dos conhecimentos que adquiriste via curso, sem curso não estava onde estou hoje” (p. 3) mas “há algumas coisas que aprendes só por trabalhares e não têm directamente a ver com o facto de teres estudado” (p. 3). Segundo Manuel, se se tiver uma licenciatura “é mais fácil ter sucesso (profissional) do que se não se tirar o curso” (p. 6) mas “ainda agora estou aqui com dois sócios, que não têm curso, que aprenderam por si próprios e pronto, eu ensino-lhes um bocado a eles e eles ensinam-me um bocado a mim em termos da experiência prática que já têm” (p. 11).

Estas duas citações apontam para a **relativização do diploma de licenciatura que é complementado pela experiência prática e profissional que só se pode adquirir em situação de trabalho.** No fundo, trata-se de constatar que “não se pode exigir que o curso ensine tudo, não é ?” (Manuel, p. 11) e de conferir à experiência um valor formativo. Esse valor formativo da experiência, no espaço profissional após a conclusão da licenciatura, está bem patente nas seguintes palavras de Miguel: “eu senti uma total inadequação entre aquilo que aprendi na faculdade e quando fui posto à frente da minha «account executive» na agência de publicidade (...) fui aprendendo aos poucos, tive imensas dificuldades mas aprendi imenso” (p. 26).

Quer dizer que para estes dois entrevistados:



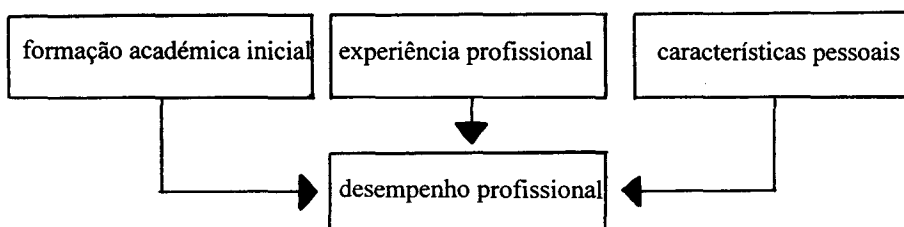
Como refere Bonvalot (1989, p. 157), hoje em dia não é mais possível ignorar a existência da formação experiencial pois esta interfere com a formação *formal* (fomação inicial - curso de licenciatura no caso em estudo - ou formação contínua), contribuindo para o desenvolvimento dos recursos humanos ao longo de todo o seu percurso de vida.

Nesta óptica, os **espaços profissionais** dos nossos entrevistados têm de ser vistos **como espaços de formação experiencial**, sendo as experiências formativas, no dizer de Josso (1989, p. 167), “aquelas que alimentam a confiança em si e nos seus recursos e aquelas que alimentam os questionamentos e as dúvidas” contribuindo para a transformação das identidades e das subjectividades dos sujeitos.

Na análise dos discursos das **raparigas entrevistadas**, a **relativização da importância do diploma de licenciatura no campo profissional é equacionada não só em função da experiência profissional, mas também tendo em conta a importância das características pessoais de cada sujeito**.

Note-se, a propósito, que Marina valoriza a flexibilidade do seu diploma de licenciatura, o qual dá acesso, em sua opinião, a um conjunto de actividades muito diversificadas e interessantes e sublinha “se eu não tivesse esses conhecimentos (adquiridos no curso) eu neste momento estava mais aflita (...) agora não te vou dizer é que uma pessoa, como eu conheço lá, que tem quatro ou cinco anos daquela vida, nem eu me sinto à altura (...) o resto eu sei que faço melhor (...) é pelo facto de eu saber (...) que sou bastante responsável e perfeccionista” (p. 14). Marta reconhece que “se eu não tivesse frequentado o ensino superior (...) acho que a minha atitude profissional seria outra” (p. 3), “é fundamental claro, ficas a saber que existe a teoria X e Y (...) pode ser mais difícil sem formação académica mas depois depende da tua própria sensibilidade e orientação pessoal” (p. 4).

Quer dizer que, para as duas raparigas entrevistadas:



Nas citações transcritas, para além do valor conferido a outros sujeitos que já têm alguma experiência profissional, é importante notar o facto de aspectos que podemos designar de características pessoais (“sensibilidade e orientação pessoal” e “ser responsável e perfeccionista”) serem referidos como elementos importantes no desempenho profissional pelas duas raparigas. Este tipo de características, pode ser enquadrado numa dimensão do comportamento da pessoa que remete para capacidades sociais e relacionais, as quais são tanto mais importantes quanto “o desenvolvimento tecnológico e a modernização das empresas supõem novas qualificações que não relevam unicamente de saberes fazer técnicos” (Orofiamma, 1993, p. 270).

Pelo que tem vindo a ser exposto, torna-se possível compreender que o percurso escolar universitário é visto pelos sujeitos entrevistados como transmitindo conhecimentos e/ou instrumentos de trabalho necessários para o desenrolar do percurso profissional, **sublinhando Marta o papel do curso de licenciatura enquanto formador de uma determinada atitude profissional.** Esta afirmação de Marta, traduz a influência da formação académica inicial no esboço de uma identidade profissional de base que constitui uma matriz de leitura da realidade e que irá ser objecto de ajustamentos e reformulações ao longo do seu percurso.

Para dar conta, de forma mais completa, das relações entre formação académica inicial e desempenho profissional, é importante esclarecer qual o tipo de conhecimentos e/ou capacidades indispensáveis ao desempenho profissional que os sujeitos consideram adquirir e/ou desenvolver em contexto profissional. Tenham-se em atenção as seguintes palavras dos entrevistados.

“não é tanto aquelas fórmulas todas que tu deste durante anos e anos. Não! O que tu precisavas era quase de ter tido aulas de senso comum” (Marina, p. 13)

“uma coisa que eu senti um bocado falta foi o conhecimento processual das coisas” (...) “no curso aprende-se a fazer a gestão vá lá no óptimo, como se deve fazer as coisas. Só que depois na prática não é bem assim! Há uma crise, a gestão tem de ser feita de outra forma. Consoante o mercado... Essas adaptações é que não existem no curso...uma pessoa aprende cá fora.” (Manuel, p. 11 e p. 13)

“sim senhora, lá fazia os planos de marketing (...) mas é muito teórico (...) como é que se faz o design do rótulo, como é que se contactam as agências...?” (...) “como é que tu reportas às pessoas, como é que comunicas com as pessoas (...) isso aprende-se com o trabalho, isso desenvolves com as experiências profissionais que vais tendo (...) como é que tu pões todas as pessoas a trabalhar (...) como é que tu impões (impões entre aspas) a tua autoridade (...) como é que tu te obrigas a ti próprio a ser cada vez melhor (...) isto não aprendes na faculdade, aprendes aqui” (Miguel, p. 17 e p. 19)

Através das citações transcritas é possível perceber que **os entrevistados identificam um conjunto de diversos elementos que têm vindo a adquirir e/ou desenvolver nos contextos de trabalho** ao longo de um processo de formação experiencial. Procurando clarificar a natureza dessa diversidade de elementos, é possível observar que se tratam de aspectos que decorrem das exigências das situações profissionais vivenciadas e que portanto, de acordo com a terminologia de Le Boterf (1994, p. 73), não correspondem a “saberes teóricos” e “processuais” mas **incluem-se na esfera dos “saberes fazer”**, os quais podem ser processuais, experienciais e sociais.

É essa necessidade de saber como fazer e como agir que Marina parece expressar nas suas palavras (“precisavas de aulas de senso comum”); nas palavras de Manuel pode ler-se a preocupação em aplicar na prática conhecimentos e regras de acção (“saberes fazer processuais”); Miguel refere também a dificuldade em aplicar na prática regras de acção (“saberes fazer processuais”) mas coloca o principal ênfase em capacidades relacionais e de comunicação que podem ser englobadas no conjunto de atitudes, qualidades ou valores que se designam de “saberes fazer sociais”.

Pelos resultados que temos vindo a apresentar, é possível reconhecer a importância da formação inicial na universidade, das situações profissionais e também das características pessoais que se adquirem/desenvolvem através de processos de socialização diversos (que não se resumem à socialização escolar e profissional) no desenvolvimento de saberes, conhecimentos e competências que são mobilizados para o desempenho profissional. A competência profissional consiste, ainda segundo Le Boterf (1994, p. 16), na capacidade de mobilizar esses conhecimentos e competências que constituem elementos estruturantes da identidade profissional (Le Boterf, 1994, p. 23).

3 - Implicações do diploma na vida pessoal dos sujeitos

Numa abordagem, ainda que exploratória, da problemática de construção de identidades sociais e profissionais, consideramos essencial procurar captar as dinâmicas pessoais na sua globalidade. Assim, além de explorar as representações e opiniões dos sujeitos relativamente ao seu percurso escolar e às relações deste com o percurso profissional, julgamos indispensável tentar dar conta da globalidade da vida do sujeito explorando, nomeadamente, as implicações da obtenção de um diploma de ensino superior e do início de um percurso profissional na vida e dinâmica pessoal dos sujeitos.

No conjunto dos nossos entrevistados, existem três (Miguel, Marina e Marta) para quem tem grande importância o facto de a frequência da licenciatura ter permitido a construção de redes de relacionamento pessoal e a integração em grupos sociais que se mantiveram após a licenciatura.

“há um aspecto de conhecer as pessoas, relacionares-te com as pessoas (...) o nível cultural dessas pessoas acaba por ser muito idêntico em relação ao teu. Eu não estou a ser presunçoso, é mesmo verdade!” (Miguel, p.4)

“os meus relacionamentos de hoje são todos praticamente dessa época (da licenciatura) (...) fiz amigos, essa foi a parte mais positiva” (Marina, p. 2)

Nesta perspectiva, **a posse de um diploma de licenciatura significa a inclusão dos indivíduos em determinados grupos sociais** e, sabendo-se que as identidades sociais não são herdadas mecanicamente da geração anterior, **esse sentimento de pertença a um grupo que se distingue pela posse de habilitações de nível superior é um elemento que contribui para definir a identidade social destes jovens**. Isto, porque este sentimento de pertença a um grupo pressupõe um duplo processo de “identificação” e de “identização” (Pinto, 1991, p, 220), ou seja, a identificação das similitudes com alguns indivíduos e das diferenças relativamente a outros indivíduos, contribuindo assim para definição identitária.

Identificando diferenças entre diplomados e não diplomados do ensino superior, Marta considera que os interesses dos colegas e amigos que não prosseguiram os estudos até ao ensino universitário são “interesses mais básicos, mais terra-a-terra” (Marta, p. 2). Embora não deixe de se relacionar com esses colegas e amigos, Marta considera que “a vida universitária abre-nos a cabeça para outras coisas que não aquelas que nós estamos habituados a viver no dia-a-dia” (Marta, p. 2).

Importa esclarecer que, para Marta, as diferenças sentidas relativamente aos amigos que não frequentaram o ensino superior não se resumem, porém, às redes de relacionamento e convivialidade que se distinguem pelo nível cultural, mas abrangem também a importância do diploma no domínio das suas aspirações e objectivos na vida. Comparando-se com amigos e colegas que não realizaram estudos universitários, afirma Marta:

“temos uma vida tão diferente, em termos de perspectivas de vida (...) a própria maneira de ver o casamento, de estar, de ter filhos, tudo é diferente” (...) “os objectivos que eu tinha também são completamente diferentes dos que tenho agora (...) tornou-me mais ambiciosa em termos de carreira...chegar mais longe...” (Marta, p. 3 e p. 4)

Sigifica isto, que para Marta a vida universitária e a obtenção de um diploma universitário contribuíram para uma transformação da identidade social e da identidade profissional projectada. Isto, porque tem implicações ao nível da (re)formulação de aspirações e expectativas ou, de forma mais ampla, na (re)formulação de um projecto de vida pessoal e profissional, entendendo-se aqui “projecto” como uma compreensão do mundo que, simultaneamente, projecta o indivíduo através do tempo (Boutinet, 1986, p. 15).

É de salientar que, no seu discurso, **Marta afirma “(o curso) tornou-me mais ambiciosa”, evidenciando implicações da frequência e conclusão da licenciatura no campo do seu comportamento e características pessoais. Neste mesmo campo podem ser referenciadas modificações nos casos de Miguel e Marina que consideram que o início da vida activa após a licenciatura modificou o seu comportamento, designadamente o seu estilo de vida, obrigando-os a ser mais responsáveis.**

“quando estás a trabalhar, não há cá faltar uma horinha para ires brincar (...) obriga-te a seres mais responsável do que aquilo que já eras (...) tens que ser responsável” (Miguel, p. 18)

“hoje em dia sinto imensas saudades de poder sair à 2ª, à 3ª, à 4ª e depois poder dormir e poder faltar” (Marina, p. 16)

A este propósito, é possível notar que noutras pesquisas se verificou também que os jovens após os primeiros anos de trabalho se definem como mais responsáveis e mais confiantes neles mesmos (Bouffartigue, 1994, p. 260). Trata-se, no fundo, de equacionar a **fase de transição para a vida activa como um momento de transformação identitária ao nível da auto-imagem - identidade para si - e em termos das práticas quotidianas dos sujeitos.**

Ainda neste domínio de alterações de práticas e comportamentos, Marina aprecia e coloca grande ênfase no aspecto da independência financeira e da autonomia que o curso lhe proporcionou afirmando: “nunca gostei de pedir dinheiro. De modo que isso satisfaz-me bastante, realiza-me (...) não tenho que pedir dinheiro a ninguém, faço o que quero, isso para mim foi a grande diferença” (Marina, p. 16).

Não referimos ainda neste sub-capítulo o caso de Manuel pelo facto de, ao contrário dos restantes entrevistados, este sujeito não assinalar implicações da obtenção do diploma de licenciatura na sua vida pessoal, seja ao nível da construção de redes inter-pessoais, seja ao nível de qualidades pessoais e estilos de vida. Em oposição aos restantes entrevistados, Manuel considera que a licenciatura “para mim, pessoalmente, não mudou o meu estilo de vida, não mudou a minha forma de pensar” (Manuel, p. 7).

No entanto, **para Manuel, e de algum modo também para Miguel, a posse de um diploma de ensino superior tem influência na imagem que os outros constroem de si e na forma como se relacionam consigo.**

“as pessoas começam a tratar-nos de outra forma, algumas pessoas” (Manuel, p. 7)

“eu acho que as pessoas me vêem como um indivíduo que se sacrificou...e que se esforçou”
(Miguel, p. 6)

Desta forma, ainda que para Manuel a conclusão da licenciatura e a transição para vida activa não seja vivenciada com um momento de ruptura e de transformação, temos de admitir que esse momento não deixa, no entanto, de ter implicações nos processos de construção identitária que vivencia. Isto, na medida em que se considera que, no processo de construção identitária, um dos elementos fundamentais diz respeito ao confronto entre aquilo que o sujeito assume ser - identidade para si - e a identidade que lhe é atribuída por outros.

4 - A formação pós licenciatura

Antes de finalizar a apresentação de dados relativos ao percurso escolar dos sujeitos entrevistados, consideramos importante sistematizar os dados referentes quer ao percurso de formação dos sujeitos após a licenciatura, quer às suas atitudes e opiniões face à formação contínua. É de salientar que nos referimos, neste capítulo, ao percurso de formação formal dos sujeitos, e não ao seu percurso de formação experiencial cuja importância tivemos anteriormente oportunidade de referenciar.

A frequência de cursos e acções de formação contínua após a obtenção do diploma de ensino superior, por parte deste conjunto de jovens recém-licenciados, só é uma realidade para Marta. Esta entrevistada está inserida profissionalmente numa empresa multinacional em que a organização de pequenas acções de formação contínua em horário de trabalho é uma prática habitual, como nos descreve a própria:

“Mas a empresa tem uma coisa muito boa que é a formação contínua. Na área fiscal é excelente, nós temos sessões de treino quase todos os meses e, muitas vezes, duas vezes por mês. Geralmente são quatro horas sobre um tema qualquer. (...) são treinos muito técnicos, que servem para quê? Para nos actualizarmos, para saber novas regras. Depois temos igualmente um treino que é dado no exterior (...) treinos de três ou quatro dias em que debatemos assuntos técnicos mas europeus”
(Marta, p. 15-16)

A partir das palavras de Marta, podemos perceber que se trata de uma formação promovida pela empresa e que visa a actualização técnica e também, numa perspectiva mais

abrangente, o debate e reflexão em torno de assuntos técnicos suscitados inclusivamente pelo confronto com outros contextos nacionais. Subjacente a esta prática de formação promovida pela empresa, poderá estar a noção, progressivamente difundida a partir dos anos 70/80 de que a formação não constitui simplesmente um investimento individual, mas pode ser vista como um “investimento tecnológico e social num plano de defesa ou de expansão da empresa” (Dumazedier, 1989, p.105), nomeadamente porque favorece a integração do trabalhador nos projectos e objectivos da empresa.

Neste último sentido, a formação contribuirá para facilitar “os processos culturais no interior das regulações sociais da empresa” promovendo a especificidade e a identidade de cada empresa enquanto recurso do seu desenvolvimento (Sainsalieu, 1988, p. 446). É neste sentido, que **parece possível admitir a importância da formação pós-licenciatura promovida na empresa na estruturação da identidade profissional de Marta**, fazendo com que a empresa constitua uma referência importante nas suas representações, aspirações e práticas. **No caso dos três entrevistados restantes, não podemos mais do que registar as suas opiniões e atitudes face à formação contínua porque nenhum deles frequentou até agora este tipo de acções.**

A experiência de Marta, frequentando formação promovida pela empresa, faz com que considere útil e positiva a formação contínua como complemento daquilo que se aprende na licenciatura. Marina e Manuel, embora não tenham ainda frequentado formação pós-licenciatura, avaliam também como positiva e útil a frequência desse tipo de formação em paralelo com o percurso profissional, manifestando interesse em o fazer no futuro. Manuel considera que a responsabilidade desse tipo de formação deve ser das empresas, como investimento nos seus trabalhadores.

“Eu acho que a formação é sempre importante. Se eu quiser sempre manter-me na mesma posição, continuo a fazer e não passo dali. Agora se estiver interessada em desenvolver ou aprofundar os conhecimentos que tenho, para aplicação prática...acho que é sempre importante.” (Marta, p. 15)

“surgem coisas novas, surgem formas de fazer gestão novas mesmo, surgem processos novos em tudo. E aí a pessoa tem de se ir actualizando. Se não, perde o comboio... (...) as empresas é que devem investir em formação, consoante as suas funções devem sempre investir em formação penso

eu.”(...) “quando isto aqui estiver melhor (...) aí terei mais tempo e a minha ideia é tirar não cursos, mas...ou uma pós-graduação ou ir tirando curso pequenos aqui e acolá “ (Manuel, p. 15 e p. 17)
 “Acho que é importante, para reciclagem!” (Marina, p. 19)

Miguel distingue-se dos restantes entrevistados pelo facto de não estar presentemente interessado em frequentar formação contínua, numa atitude de menor apetência pela formação do que os outros três sujeitos. Contudo, equaciona a hipótese de vir a fazer uma pós-graduação no caso de não ser bem sucedido na situação profissional actual, surgindo assim o percurso de formação como um percurso alternativo ao percurso profissional.

“se me perguntares se neste momento estou interessado, neste momento não!” (...) “se por acaso isto não funcionar. Por acaso era um trajecto, era uma opção boa, tu tirares um MBA, estás a ver?” (Miguel, p. 26 e 25)

Importa questionar até que ponto o menor interesse e apetência que Miguel evidencia pela formação pós-licenciatura não poderá ser explicado, pelo menos parcialmente, pela circunstância de o seu percurso ter sido marcado por dificuldades no acesso ao ensino superior e por serem comuns no seu discurso afirmações do tipo “eu gosto muito de viver a vida sem ter de me preocupar muito com os estudos” (Miguel, p. 2) Ou “no 5º ano deixei duas cadeiras para o semestre seguinte. Dentro daquela perspectiva de quem gosta de gozar a vida...” (Miguel, p. 9). Esta hipótese de explicação sobre a atitude de Miguel face à formação contínua é apoiada pela noção de que a motivação para se formar remete para sistemas de representações e estratégias cuja lógica está dependente, entre outros factores, da escolarização inicial (Dubar, 1977, p. 557).

De uma forma global, é importante notar que a formação é vista como útil e importante pelos entrevistados, essencialmente, como “reciclagem”, isto é, como um meio de adquirir e/ou actualizar conhecimentos necessários ao desempenho profissional. Trata-se, portanto, de uma concepção tendencialmente “instrumental” da formação (o esforço para aprender está ligado a resultados profissionais), por oposição a uma concepção “cultural” da formação (a aquisição de conhecimentos é um elemento procurado e valorizado em ele mesmo) (Dubar, 1977, p. 558).

Para além disso, e também de uma forma global, é de salientar que a **formação pós licenciatura é vista pelos entrevistados como um meio de adquirir e/ou desenvolver conhecimentos, nunca sendo referenciado o seu papel no desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais (não técnicas) ou o seu papel na integração dos trabalhadores nos projectos e objectivos das organizações de trabalho em que se encontram.** Estas duas dimensões, não referenciadas nos discursos dos sujeitos, são, porém, valorizadas ao nível das problemáticas de análise sobre a formação contínua.

Capítulo 2 - Transição para vida activa e percurso profissional dos entrevistados

Em face das profundas diferenças entre os percursos dos quatro entrevistados após a conclusão do ensino superior, consideramos mais adequado, ao contrário do procedimento seguido para a apresentação de dados respeitantes ao percurso escolar e formativo dos sujeitos, optar por apresentar os dados referentes ao percurso profissional de cada sujeito separadamente. Deste modo, será possível compreender de forma mais completa a lógica pessoal do percurso de cada sujeito.

Importa notar, globalmente, que os quatro entrevistados concluíram a sua licenciatura em 1992, tendo os seus percursos profissionais após a licenciatura decorrido de forma muito diversa. Através do quadro seguinte começam a perceber-se as diferenças entre os percursos dos quatro entrevistados situando-os em termos temporais.

Quadro IV.2 - Periodização da fase de transição para a vida activa dos quatro entrevistados

	Miguel	Manuel	Marina	Marta
1991	.1º part-time			
1992	.1º part-time (até Junho) .2º part-time .conclusão licenciatura (Dezembro)	.conclusão licenciatura (Setembro)	.conclusão licenciatura (Dezembro)	.conclusão licenciatura (Julho) .1ª ocupação (desde Setembro)
1993	.1ª ocupação (Fev. - Dez.)	.1ª ocupação (desde Março)	.1ª ocupação (Jan.-Fev.) .2ª ocupação (Fev.- Abril) .3ª ocupação (desde Maio)	.1ª ocupação
1994	.2ª ocupação	.2ª ocupação (desde Outubro)	.4ª ocupação (desde Junho)	.1ª ocupação
1995	.2ª ocupação .3ª ocupação (desde Julho)	.2ª ocupação	.4ª ocupação	.1ª ocupação

1 - Miguel: um percurso em que “tive de me encontrar”

Como vimos anteriormente, no caso de Miguel o sistema de acesso ao ensino superior é um constrangimento que o leva a optar por um curso do ensino superior privado - a licenciatura em Administração e Gestão de Empresas da Universidade Católica - a respeito do qual faz um balanço globalmente positivo, ainda que lhe atribua um cariz demasiado teórico. A frequência de formação pós licenciatura não é objecto de grande interesse no presente, sendo vista como um recurso alternativo possível no caso de vir a sentir dificuldades na concretização do seu projecto profissional.

O primeiro confronto de Miguel com o mundo do trabalho ocorre ainda antes da conclusão da licenciatura, quando arranja um part-time numa seguradora exercendo funções de consultor individual de seguros. A procura deste emprego tem subjacente uma concepção instrumental do trabalho, isto é, a vontade de através do dinheiro ganho satisfazer algumas aspirações materiais.

“a partir de determinada altura comecei a ver que queria ter, sei lá... um carro por exemplo. E os meus pais sempre puderam-me dar tudo do bom e do melhor mas sempre fizeram questão de não me dar aquelas coisas que eu queria mesmo.” (Miguel, p. 8)

O facto de não ter gostado de trabalhar na área de seguros, faz com que Miguel considere a actividade seguradora como aquela que menor satisfação profissional lhe traria e leva-o a optar por um outro part-time, na área de tele-marketing, durante um curto espaço de tempo até terminar o curso.

Após a conclusão da licenciatura, o primeiro emprego é encontrado através de conhecimentos pessoais de Miguel, mas a partir daí, nas duas vezes que muda de emprego, beneficia de contactos que entretanto efectua no seu percurso profissional.

Durante cerca de um ano, no primeiro emprego após a licenciatura, Miguel trabalha como empregado na empresa de que hoje é sócio e que estava então no seu início. O descontentamento que então sente leva-o a procurar outro emprego: “como eu estava de alguma maneira insatisfeito com as coisas que se passavam cá dentro, porque eu era empregado e tinha de calar, aquilo veio mesmo a calhar” (Miguel, p. 11).

No segundo emprego, durante cerca de um ano e meio, Miguel começa por estar motivado pelas funções e responsabilidades que lhe são conferidas, mas posteriormente desagradam-lhe o ambiente de trabalho, nomeadamente a presença de um chefe que considerava prejudicar a sua performance.

“tinha um patrão que representou a imagem daquele patrão que eu nunca queria ser ou que nunca gostaria de ter (...) ele berrava! (...) isso influenciava o relacionamento com toda a gente (...) e isso influenciava a minha performance no trabalho!” (Miguel, p. 12)

Esta segunda experiência profissional após a licenciatura culmina, assim, num certo momento de crise e indefinição quanto ao trajecto futuro a percorrer: “comecei a andar um bocado, o que é que eu vou fazer à minha vida, o que é que eu vou deixar de fazer” (Miguel, p. 12). Esse impasse termina com a aceitação do convite para regressar à primeira empresa, desta vez como sócio.

Na sua actividade profissional actual Miguel declara estar muito satisfeito, embora manifeste alguma insegurança relativamente aos riscos da sua situação profissional (trabalho por conta própria). Apesar de as expectativas do início da vida activa em termos remuneratórios não estarem a ser correspondidas, é afirmado por diversas vezes a importância e o valor de estar a desenvolver um trabalho por conta própria.

“eu acho que se calhar é um risco ainda grande eu estar aqui já como sócio (...) Eu estou super-satisfeito por estar aqui, psicologicamente. (...) Gosto do que faço e é para mim, não é para mais ninguém (...) essa satisfação é única! Eu se esta coisa não resultar e for obrigado a ir para o mercado de trabalho, eu vou ser um insatisfeito.” (Miguel, p. 15)

Os planos de Miguel no campo profissional consistem na continuação da actividade actual que tanto gosto lhe dá, continuando e fortalecendo a empresa de que é sócio. O percurso profissional de Miguel parece assim ter vindo a desenvolver-se em diferentes fases marcadas pela busca de uma situação profissional que lhe dê prazer e que parece ter encontrado na actividade actual.

Noutros termos, ao longo da sua passagem por diferentes contextos profissionais (desde ainda antes da conclusão da licenciatura até ao momento presente) Miguel vai progressivamente tomando consciência das suas capacidades, gostos e características e, nessa medida, estruturando uma identidade profissional, no quadro da qual o exercício de uma actividade por conta própria adquire uma importância assinalável como traço distintivo.

2 - Manuel: um percurso em que existe um “plano de fundo”

Como vimos anteriormente, a opção pelo curso de Gestão é descrita, no caso de Manuel, como uma opção que se enquadra num projecto profissional já existente, o qual se traduz essencialmente no desenvolvimento de uma actividade profissional por conta própria. Também as diferentes fases e opções no decorrer do seu percurso profissional após a licenciatura se enquadram nesse projecto profissional. Segundo Manuel, o seu percurso escolar e profissional assume a forma de uma continuidade e não conhece rupturas assinaláveis.

“eu mesmo antes de entrar no curso, tinha um objectivo e fui sempre nessa direcção. Portanto, nunca alterou nada, houve um plano de fundo...” (Manuel, p. 17)

Manuel encontra o seu primeiro emprego através de conhecimentos pessoais cerca de seis meses após a conclusão do curso. Na sua opinião esse tempo de procura de emprego poderia ter sido mais curto se não tivesse sido “exigente” e tentado obter um emprego com um valor formativo para a concretização do seu projecto profissional - o trabalho por conta própria que refere como tendo sido sempre a sua ambição.

“eu fui um bocadinho exigente. Não gosto daquele trabalho de rotina, bancos, multinacional, não! Para mim não... “ (...) ”como iria estar à frente de um empresa, claro com essa pessoa que é o dono acima de mim, iria ter a componente prática daquilo que estive a aprender” (Manuel, p. 8 e p. 9)

Segundo Manuel, a crise económica que se tem vindo a sentir originou as dificuldades da empresa em que trabalhava, tornando o trabalho que aí desenvolvia muito limitado e desmotivante. Daí ter aproveitado a oportunidade que entretanto surgiu, através também de conhecimentos pessoais, para entrar como sócio na empresa onde se encontra presentemente.

De notar, que o acesso tanto à primeira como à segunda ocupação profissional ocorre através de conhecimentos pessoais. É de notar a propósito que, no dizer de Marry (in

Coutrot e Dubar, 1992, p. 302), “esses laços familiares e amigáveis que permitem o acesso ao emprego são expressão de um capital social sistematicamente mobilizado”.

Na sua actividade profissional actual Manuel declara estar muito satisfeito e motivado, apesar da crise económica que origina dificuldades em todas as empresas. Considera que o seu percurso profissional até ao momento tem correspondido às expectativas que construiu durante o curso e que consistiam, essencialmente, no exercício de uma actividade profissional por conta própria. Em termos de remuneração as expectativas não têm sido correspondidas e Manuel avança uma explicação para isto:

“quando entrei para o curso, entrei com uma expectativa de chegar ao fim do curso e sair com um ordenado belíssimo que na altura era. Mas depois houve o tal boom dos cursos de Gestão...e então quando eu saí já os ordenados eram baixos” (Manuel, p. 13)

O trabalho por conta própria é um elemento muito valorizado por Manuel, à semelhança do que se verifica também com Miguel. Assim, e no seguimento do percurso traçado e percorrido por Manuel, não espanta que para o seu futuro profissional tenha planos no sentido de continuar o trabalho por conta própria criando, se possível, uma empresa de grandes dimensões.

“(trabalho por conta própria) foi sempre isso que eu quis. Agora se é nesta... se não for nesta, há-de ser noutra” (...) “a ambição será ter uma coisa grande” (Manuel, p. 13 e p. 14)

O percurso de Manuel é descrito pelo próprio como um percurso que obedece a um determinado plano e que se desenrolou sem grandes rupturas e alterações. A opção por uma licenciatura na área de Gestão e por uma primeira actividade profissional com determinadas características, enquadra-se numa estratégia delineada para a realização do seu projecto profissional que se traduz no desenvolvimento de uma actividade profissional por conta própria. Quer dizer, **antes mesmo da licenciatura em Gestão, Manuel terá projectado uma identidade profissional**, cujo principal traço distintivo consiste no trabalho por conta própria, e o seu percurso é descrito como uma continuidade que visa a concretização dessa identidade profissional.

No entanto, parece-nos importante, a este propósito, **questionar até que ponto Manuel traçou o seu percurso consciente desse projecto de identidade profissional pré-existente ao curso de licenciatura**, pois poderá acontecer que esse plano de fundo, através do qual explica as suas diferentes opções, se torne inteligível no presente quando procura perceber o sentido da sua própria trajectória. Como refere Dubar (in Coutrot e Dubar, 1992, p. 334), “os indivíduos têm tendência a reconstruir o seu passado em função da sua identidade presente”.

3 - Marina: um percurso com muitos momentos de “insatisfação”

Como vimos anteriormente, o percurso escolar de Marina foi marcado por dois momentos significativos de *crise*: a indecisão na opção por uma área disciplinar antes do 10º ano de escolaridade e a “vontade de desistir” do curso de licenciatura quando frequentava o 2º ano. Relativamente ao diploma que possui Marina afirma: “eu tenho plena consciência de que quando cheguei ao 5º ano não saí propriamente satisfeita, não tirei nenhum curso que me satisfizesse plenamente” (Marina, p.3). A análise dos dados referentes ao percurso profissional evidencia que, após a licenciatura, o percurso de Marina continuou a ser marcado por rupturas e momentos de grande insatisfação.

O confronto com o mundo do trabalho após a conclusão da licenciatura é descrito como um momento de choque e de insegurança relativamente ao comportamento a adoptar em contexto de trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao relacionamento formal e hierárquico e à burocracia. Consideramos que este *choque* inicial com o mundo do trabalho, deverá ser um elemento a ter conta para explicar as representações de Marina, referenciadas anteriormente, acerca do cariz teórico do curso e da falta de estágios.

“uma pessoa só ter contacto com este mundo empresarial aos 24 anos, eu acho que é parvo!

(...) num ambiente de trabalho é «srº engenheiro, srº doutor, como está, passou bem?», será

que agora posso fazer isto por mim? será que eu não tenho de ir pedir à pessoa que está acima?

Todo esse relacionamento, toda essa burocracia, para mim foi um choque” (Marina, p. 12 e p. 13)

Além disso, na fase inicial de contacto com o mundo do trabalho, Marina manifesta alguma insegurança ao identificar uma contradição entre a sua auto-imagem e a imagem que os outros tinham de si como licenciada ao nível da competência profissional, isto é, ao identificar um desajustamento entre a identidade assumida por si e a identidade atribuída por outros.

“tu vais para lá como a senhora doutora e não te sentes nada assim, pelo menos eu não, lá por me chamarem assim, eu não me sentia nada, porque achava que sabia menos do que certas pessoas que estavam ali que nem curso tinham” (Marina, p. 13)

No percurso profissional de Marina preferimos falar de ocupações e não de empregos, dado o carácter instável e por vezes de muito curta duração das suas actividades profissionais. Imediatamente após a conclusão do curso, através de conhecimentos pessoais, Marina é convidada a participar como formadora em alguns cursos de formação profissional. Durante cinco semanas desenvolve essa actividade de formadora que lhe deu grande satisfação e que considera ter contribuído para o seu enriquecimento pessoal.

“foi uma experiência muito gira. Era para ir para lá uma semana apenas, acabei por lá ficar cinco semanas (...) foi muito giro, enriqueceu-me muito (...) mas era insuportável porque eu andava completamente estourada (...) saía de casa às 6H 15m, chegava a casa às vezes às 11H da noite” (Marina, p. 6)

Como podemos perceber através da citação transcrita, dificuldades relacionadas com a localização do espaço onde decorriam as acções de formação e o transporte para essa localidade já fora da área metropolitana de Lisboa conduzem Marina a interromper a sua primeira experiência profissional. Na semana seguinte, e mais uma vez através de conhecimentos pessoais, inicia a sua actividade numa empresa onde ao fim de semana vendia casas e durante a semana exercia funções ligadas à contabilidade e à gestão de condomínios. Declara tratar-se de uma ocupação que a deixava insatisfeita, mas que tinha essencialmente um valor instrumental ao permitir ganhar dinheiro.

Após cerca de três meses nessa segunda ocupação profissional, Marina aproveita o convite de uma pessoa que entretanto tinha conhecido no campo profissional para integrar uma

empresa na área da consultoria que então se estava a iniciar. Esta terceira ocupação profissional deixa a Marina uma certa sensação de frustração, porque as dificuldades da firma em implantar-se limitaram as suas possibilidades de desenvolver um actividade profissional mais satisfatória.

“comecei com uma espécie de estágio (...) levavam-me para o país todo (...) porque achavam que eu devia contactar com os empresários portugueses, ver fábricas (...) depois tive azar porque a firma não se estava a aguentar financeiramente (...) não tive tempo sequer para fazer nada de jeito (...) não vou dizer que não tenha sido bom, mas nada de especial”

(Marina, p. 8)

Após cerca de um ano nessa terceira ocupação profissional, Marina transita, também por convite de um pessoa entretanto conhecida no campo profissional, para a revista onde ainda hoje exerce a sua actividade profissional na área de marketing, sendo responsável pelo “mailing” e pela promoção da imagem externa da revista. Uma vez mais, esta ocupação profissional actual parece ser bastante insatisfatória, tanto do ponto de vista das funções e ambiente de trabalho como em termos da estabilidade profissional.

“ainda lá estou na área de marketing, diz ele, não é? Diz ele que aquilo é marketing mas para mim não é nada área de marketing (...) eu sempre esperei ter acima de mim pessoas que soubessem mais do que eu, porque eu acho que não sei quase nada porque ainda não tive tempo (...) não dão directrizes nenhuma, não tenho apoio nenhum” (...) “para além disso, estou com recibos verdes! (...) Tem mais esse problema, não é estável...” (Marina, p. 9 e p. 10)

Assim, o momento presente de Marina é de insatisfação, em que se interroga sobre as dificuldades em obter um emprego onde a satisfação seja maior e as condições de trabalho melhores, referindo elementos característicos do seu curto percurso profissional como a média de curso ou as “cunhas”.

“É difícil! Tenho procurado. O problema é o seguinte: o meu currículo devido a este percurso accidentado não é nada rico por um lado. Tenho plena consciência disso e, por outro lado, a minha média também não é nada de espectacular (...) Eu acho que se uma pessoa tem a sorte de começar logo numa multinacional ou numa empresa grande, tem bastante currículo (...) Para além disso eu não tenho cunhas. Eu acho que isso deve ser um dos factores principais” (Marina, p. 10)

Para Marina a mudança de emprego surge como desejável e mesmo inevitável, dada a sua insatisfação com a situação actual. No entanto, as dificuldades para concretizar essa mudança fazem com que Marina olhe com pessimismo o seu futuro profissional. É interessante notar que esta entrevistada, à semelhança de Miguel e Manuel, valoriza também o trabalho por conta própria considerando-o um projecto profissional alternativo que consideraria satisfatório.

“eu estou um bocado pessimista. Agora não vou pensar que isto vai ser sempre assim, não é? Penso sempre que vai ser melhor” (...) “gostava muito de ter uma coisa minha, um negócio meu. Ainda não perdi essa esperança.” (...) “não faço tenções de continuar aqui por muito mais tempo. Na primeira oportunidade que me surja, desde que eu veja também que não é uma coisa detestável, mudo para outro sítio” (Marina, p. 18, 19 e 20)

O que distingue o percurso de Marina do percurso dos outros entrevistados é a existência frequente de momentos de insatisfação, tanto no decorrer do curso de licenciatura como ao longo do percurso profissional após a licenciatura. Para além disso, no conjunto dos nossos entrevistados, Marina corresponde ao único caso em que o percurso profissional é marcado por situações de trabalho instáveis e em que no momento actual a mudança é desejada. Nessa medida, é um claro exemplo de que ao diploma de ensino superior não corresponde necessariamente, no contexto actual, à obtenção de um emprego seguro e estável.

Marina encontra-se, assim, ainda em fase de estabilização profissional entendendo-se aqui estabilização como a obtenção de uma situação profissional estável e satisfatória. **O percurso marcado pela instabilidade e pela insatisfação que Marina tem vindo a percorrer dificulta a construção de uma identidade profissional de base que lhe permita projectar-se no futuro, antecipando uma lógica de emprego, sendo claro que, de algum modo, a exclusão faz parte das suas primeiras experiências profissionais e tende a incorporar-se na sua identidade profissional** (Dubar, 1991, p. 216). Assim, no caso desta entrevistada os planos para o futuro profissional não deixam antever uma identidade profissional que os defina e oriente, resumindo-se, essencialmente, à necessidade de ultrapassar a situação actual de instabilidade e insatisfação.

4 - Marta: um percurso que “tem-me corrido bem”

Como vimos anteriormente, a opção pela licenciatura em Gestão no caso de Marta não parece estar enquadrada num projecto previamente delineado de percurso escolar ou profissional, mas surge como um opção que decorre das escolhas no ensino secundário. Não obstante, para Marta o balanço geral da licenciatura é positivo e a frequência e obtenção do diploma universitário tem numerosas implicações, nomeadamente ao nível de redes de relacionamento e convivialidade e em termos de características e objectivos pessoais. Ao longo do percurso profissional, na multinacional em que trabalha, Marta tem vivido diferentes momentos de formação contínua.

Marta encontrou emprego nessa multinacional através do recrutamento que a empresa faz nas universidades por intermédio da associação de estudantes, tendo o período de procura de emprego sido inexistente. É que, antes mesmo de terminar o ano lectivo e obter o grau de licenciado, Marta já estava contratada pela empresa onde ainda hoje trabalha, tendo sido seleccionada após um processo de recrutamento que incluiu avaliação de curriculum, entrevistas e testes psicotécnicos. O confronto com o mundo do trabalho é, também no caso de Marta, sentido como um momento de *choque* que exige um certo período de adaptação e aprendizagem.

“tu chegas lá, sentes-te um nabo autêntico, não sabes fazer nada, tens que passar por um período de aprendizagem” (Marta, p. 4)

Todo o percurso profissional de Marta tem decorrido nessa empresa multinacional em que as carreiras estão definidas de uma forma rígida e em que tem percorrido as diferentes áreas e departamentos. Tendo entrado como “assistente”, Marta passou já pelo lugar de “assistente com experiência” e daí foi promovida directamente a “senior” (sem passar pelo lugar de “semi senior”). Por isso, Marta considera que “esses aspectos têm-me corrido bem” (Marta, p. 8) e que tem sido bem sucedida nos momentos de avaliação da empresa que condicionam a progressão na carreira e em que são avaliados diferentes vertentes do

desempenho profissional: conhecimentos técnicos, qualidades pessoais e qualidades de chefia e delegação.

Marta afirma estar satisfeita, de uma forma global, com a sua actividade profissional e também com as condições remuneratórias.

“Actualmente eu considero que estou a ser bem paga” (...) “Estou (satisfeita)! Enfim, depende dos dias... Há dias que eu saio dali e digo «eu quero sair dali, estou farta, já não suporto aquilo» Corre mal, mas isso é normal, é em todo o lado!” (Marta, p. 9 e p. 10)

Tendo em conta este percurso profissional de Marta, não é surpreendente que os seus planos para o futuro, no campo profissional, sejam definidos no quadro da carreira da própria empresa procurando trabalhar cada vez melhor.

“os meus objectivos são dentro da própria empresa (...) tento fazer o trabalho cada vez melhor para mim, porque sinto-me mal quando o faço mal!” (Marta, p. 11)

A mudança de emprego só é equacionada no caso de surgir uma boa oportunidade, em que se conjuguem o interesse das funções a desempenhar com as condições remuneratórias.

“ali estou num emprego estável, tem-me corrido bem a vida lá dentro (...) se me aparecer uma oportunidade de local de trabalho...onde com funções compatíveis com determinados requisitos que eu tenho...” (Marta, p. 11)

O percurso profissional de Marta distingue-se pelo facto de ser o único caso em que não houve ainda qualquer mudança de emprego, o que se pode explicar pela satisfação e estabilidade do emprego que encontrou logo após a conclusão da licenciatura. Neste caso, o percurso profissional está intimamente ligado às oportunidades e constrangimentos das regras e características da organização de trabalho em que Marta se insere, assim como a empresa com as suas regras e características assumem uma importância significativa no processo de estruturação da sua identidade profissional.

5 - Importância da dimensão profissional no processo de construção identitária

Numa abordagem, ainda que exploratória, da problemática da construção de identidades sociais e profissionais, consideramos indispensável procurar captar as dinâmicas pessoais na sua globalidade. Por esta razão, é essencial, além de procurar caracterizar os diferentes percursos profissionais dos entrevistados, tentar perceber a importância desta dimensão na globalidade da vida dos sujeitos. Uma das formas de atingir este objectivo é procurar clarificar as atitudes perante o trabalho dos diferentes entrevistados.

Logo de início, é de distinguir o caso de Manuel pelo facto de, para este sujeito, o trabalho adquirir um valor central na sua existência. Confrontado com a possibilidade de, sem prejuízo das condições de remuneração, trabalhar apenas três dias por semana, Manuel afirma que procuraria ocupar o tempo livre com um outro emprego porque “acho que dois dias em sete já é muito bom para descansar, mais um mês por cada ano, mais os feriados, acho que é muito bom. Chega e sobra...por enquanto...” (Manuel, p. 15). É assim possível perceber a grande importância que é atribuída à dimensão profissão na hierarquia de interesses de Manuel e, portanto, a sua relevância para o processo de estruturação identitária deste indivíduo.

Confrontada com a mesma situação hipotética de redução do tempo de trabalho sem diminuição da remuneração, Marta afirma que realizaria outro tipo de actividades como o desporto e o estudo, colocando também a hipótese de vir, eventualmente, a constituir uma pequena empresa (uma loja ou um restaurante). Este último elemento é um indício, uma vez mais, da valorização do trabalho por conta própria entre os nossos quatro entrevistados, o que talvez possa ser explicado pela cultura profissional que decorre da circunstância de se tratarem de licenciados na área de Gestão de Empresas.

Miguel e Marina referem apenas actividades não laborais que aproveitariam para desenvolver se o tempo de trabalho fosse reduzido sem diminuir a remuneração. Para Miguel, “é óbvio que se subsisto bem, não vou trabalhar mais” (Miguel, p. 28) e ocuparia o tempo livre a viajar, conviver e estudar. Marina considera que “eu não sou nada aquele género de mulher século

XXI, que gosta de trabalhar, trabalhar, trabalhar e que se não trabalhar morre” (Marina, p. 18), e aproveitaria a existência de mais tempo livre para viajar e fazer desporto.

É de notar que tanto Miguel como Marta referenciam que, dispondo de mais tempo livre, aproveitariam eventualmente para estudar: “Gostava de tirar um mestrado qualquer, uma especialidade” (Marta, p.15); “Era bem capaz de tirar cursos de Comunicação, de Psicologia” (Miguel, p. 29). Salientamos este aspecto pelo facto de, em nosso entender, reflectir uma “atitude cultural” que Dubar (1977, p. 558) identifica entre os indivíduos que frequentaram estudos superiores e que desempenham actividades profissionais qualificadas e que se traduz em considerar a aquisição de conhecimentos como um elemento procurado por ele mesmo, independentemente da sua aplicação no campo profissional.

Para além disso, no caso de Miguel a importância atribuída à frequência de estudos de pós-graduação explica-se também pelo facto de considerar que “hoje em dia já não chega sequer ter a licenciatura, hoje em dia já é um MBA” (Miguel, p. 4). Isto, porque tendo em conta o acréscimo de diplomados do ensino superior se assiste a um efeito de desvalorização do diploma (“inflação de diplomas”), ou seja, “a escolarização de massas é acompanhada de uma quebra no valor social dos diplomas” (Passeron, 1982, p. 551).

A análise dos dados apresentados, permite compreender que **o trabalho adquire para Marta, Miguel e Marina um valor “instrumental”,** o que quer dizer que é valorizado, essencialmente, enquanto fonte de rendimentos. Por exemplo, Marta afirma “acho que trabalho para viver, não vivo para trabalhar (...) se calhar, se fosse rica, não estava lá a fazer o que estou a fazer agora” (Marta, p. 14).

Nestas circunstâncias, **a dimensão trabalho terá um valor diferente, por comparação com o caso de Manuel, no processo de estruturação identitária.** Não obstante, para o conjunto dos nossos entrevistados, o trabalho tem de ser visto como uma dimensão que está ligada à vida pessoal dos sujeitos, sublinhando Miguel que “existe uma ligação directa entre aquilo que tu possas vir a ser como pessoa e aquilo que possas vir a ser como profissional” (Miguel, p. 32). Torna-se assim visível a importância de dar conta da forma como os sujeitos entrevistados equacionam as relações entre vida pessoal e vida profissional.

6 - As relações vida pessoal/vida profissional: diferenciação sexual

Nos discursos dos dois rapazes entrevistados, há referências à necessidade de conjugar a vida profissional com a vida pessoal, sendo que entendem esta última essencialmente como a constituição de uma família. Assim, Manuel equaciona essa necessidade de conjugar os dois aspectos sobretudo do ponto de vista da ocupação do tempo: “tenho mulher já e, portanto, há que ter tempo para ela e, quando vierem os filhos, também para eles. Acho que isso é muito importante até para o equilíbrio das pessoas, aqui dentro, depois durante a semana” (Manuel, p. 19). Na óptica de Miguel, trata-se de construir os projectos profissionais para o futuro tendo em conta também os projectos de uma vida familiar: “eu aposto nisto e faço sacrifícios de ordem financeira durante um período de tempo na expectativa que isto resulte (...) agora imagina aos 28 anos de idade, por acaso nem sequer tenho namorada (...) por uma questão de, chama-lhe orgânica se quiseres, as mulheres convem ter filhos cedo. Ó pá, isto é um bocado estúpido... (...) mas também quero pensar a minha vida em termos independentes (...) ter a minha casa, ter o meu carro, ter a minha noiva, os meus filhos...” (Miguel, p. 31).

No caso das duas raparigas entrevistadas, as referências à vida pessoal e à interacção desta com a vida profissional parecem ser mais frequentes e explícitas, o que está de acordo com o que se verifica também noutras pesquisas em que se afirma “as professoras têm maior dificuldade em separar em compartimentos estanques a vida pessoal da profissional, apresentando uma visão mais globalizante da realidade vivida” (Curado, 1992, p. 161). Para além disso, Marta e Marina abordam a interacção da vida profissional com a vida pessoal não apenas do ponto de vista da constituição de uma família, mas também salientando o contributo da actividade profissional para um processo de enriquecimento e realização pessoal.

Segundo Marina “acho que é importante trabalhar para se ser independente e para uma pessoa sentir-se realizada profissionalmente” (Marina, p. 18), reconhecendo o contributo da vida profissional para o seu enriquecimento pessoal quando, por exemplo a propósito da sua primeira experiência profissional, diz “foi muito giro, enriqueceu-me muito” (Marina, p.6). Porém, esta entrevistada identifica outras dimensões de realização pessoal, para além da carreira e da profissão, na

sua vida futura: “A verdade é que eu sei que não me vou sentir realizada, trabalhando das 8H da manhã às 10H da noite, só porque ganho muito, só porque sou importante, só porque tenho um cargo bom (...) não ponho nunca de parte a possibilidade de, quando eu por exemplo tiver filhos, optar por um part-time se tiver oportunidades para isso. Porque acho que há outras coisas que também me vão realizar.” (Marina, p. 20).

Também para Marta a carreira e a vida profissional significam um processo de desenvolvimento pessoal: “empenho-me (no trabalho), acho que vou enriquecendo” (Marta, p. 5). Para esta entrevistada os planos de se vir a casar proximamente constituem, simultaneamente, um momento de reflexão e um momento de mudança no sentido de a vida profissional ver reduzida a sua importância: “de um ponto de vista de princípio eu dou mais importância à minha vida pessoal, aos meus amigos e tudo o resto. Agora de um ponto de vista prático eu passo a maior parte da minha vida no trabalho (...) eu gostava muito de combater contra isso (...) eu penso casar no próximo ano (...) penso que vou encarar de maneira diferente” (Marta, p. 17).

Em nosso entender, os dados das entrevistas permitem afirmar que no conjunto dos quatro entrevistados **tanto os homens como as mulheres evidenciam uma preocupação em articular a esfera doméstica/familiar e a esfera profissional, surgindo ambas as esferas como um espaço de investimento relevante para os dois sexos. No entanto, nos discursos das raparigas entrevistadas são mais frequentes as referências à vida pessoal e à interacção desta com a vida profissional e é enfatizado o contributo da esfera profissional para a sua realização pessoal** tornando muito clara a indissociabilidade de dois elementos: “desenvolvimento pessoal” e “desenvolvimento profissional” (Le Bouedec, 1988, p. 263).

Assim, a partir da análise dos dados das entrevistas torna-se possível levantar algumas interrogações. Por um lado, é possível questionar a ideia de que “a relação das mulheres com a actividade (profissional) é tanto mais forte quanto a rejeição da alternativa doméstica é importante” (Nicole-Drancourt, 1994, p. 51), visto que as duas raparigas entrevistadas tendem, em nosso entender, a investir tanto na esfera profissional como na esfera doméstica como dois elementos importantes para o seu enriquecimento pessoal. Por outro lado, até que ponto é possível, como sublinha Dubar (1994, p. 287), contentarmo-nos com a afirmação de que os homens não investem na esfera doméstica e não se inserem

socialmente senão pela esfera do trabalho, se tivermos em conta a necessidade expressa pelos rapazes entrevistados de conjugar a vida profissional com a vida familiar.

Ainda que os dados apresentados não permitam retirar conclusões sobre a diferenciação sexual no trabalho, a identificação destas diferenças entre os dois grupos sexuais revela-nos a existência de um amplo campo de reflexão e análise em que importa ultrapassar as análises descritivas e quantitativas. Trata-se de passar a um outro tipo e nível de análise em que, apesar de se reconhecer que “as práticas e representações da esfera do trabalho para os homens e para as mulheres tendem a aproximar-se” se observa que entre homens e mulheres “as trajetórias e as perspectivas de futuro (no domínio do emprego) permanecem diferentes” (Gadrey, 1992, p. 250). Neste sentido, importa procurar clarificar a existência de uma relação diferente com o trabalho para os dois grupos sexuais e as suas implicações nos processos de construção das identidades sociais e profissionais de homens e mulheres.

Para finalizar, e de uma forma global, importa notar que no conjunto dos quatro entrevistados apenas Manuel está já casado, o que nos conduz a salientar que **as identidades sociais e profissionais dos sujeitos entrevistados atravessam uma fase de profunda transformação e re-formulação**. Isto, se considerarmos que Miguel, Marta e Marina se encontram, de acordo com os critérios de Galland (1984, p. 50), ainda em **passagem para a vida adulta, a qual não se resume ao início da vida profissional mas implica também o início da conjugalidade e a “partida” da família de origem**.

Nota Conclusiva

A leitura e interpretação de dados das entrevistas realizadas a quatro licenciados da área de Gestão sobre as relações entre percursos escolares, formativos, profissionais e construção de identidades sociais e profissionais, permite adoptar uma perspectiva diferente daquela que foi privilegiada na leitura e interpretação de dados do questionário sobre a mesma temática.

O essencial dessa diferença de perspectiva, consiste na circunstância de a leitura e interpretação de dados das entrevistas favorecer a explicitação da *trajectória subjectiva* dos indivíduos, isto é, das suas opiniões, representações, expectativas, aspirações e atitudes relativamente ao percurso vivenciado e ao percurso projectado para o futuro. A abordagem desta dimensão, porque se dá conta do sentido atribuído pelos sujeitos ao percurso que vivenciam, permite efectuar um estudo exploratório das dinâmicas identitárias subjacentes a esse percurso. Isto é, permite efectuar uma primeira aproximação à dinâmica das aspirações, representações, expectativas e práticas dos indivíduos e à forma como essa dinâmica, por um lado, reflecte determinados traços identitários e, por outro lado, influi no processo de construção identitária.

Neste sentido, tornou-se notório ao longo desta parte IV que os percursos escolares, formativos e profissionais dos sujeitos decorrem da articulação entre factores estruturais (ex: sistema de acesso ao ensino superior, situação económica e financeira global que condiciona a facilidade na obtenção de um emprego estável, etc.) e factores individuais e estratégicos (ex: gosto por uma ou outra área disciplinar, projectos e aspirações de cada indivíduo que se constroem sob a influência de variáveis diversas como o sexo e a origem social, etc.).

Assim, se na parte III a leitura e interpretação de dados permitia constatar a importância da formação inicial, da formação contínua e das variáveis origem social e sexo no processo de inserção na vida activa e na construção de identidades sociais e profissionais nessa fase, o

estudo dos casos de Miguel, Manuel, Marta e Marina permite exemplificar algumas tensões entre factores estruturais e factores individuais/estratégicos que estão na base da heterogeneidade de percursos observada e que expressam diferentes dinâmicas identitárias.

CONCLUSÃO GERAL

Nesta última parte do nosso trabalho pretende-se fazer uma síntese e uma reflexão crítica que evidencie os principais resultados obtidos, realizando posteriormente uma sucinta identificação de novas linhas e questões de investigação. Para tal, parece-nos essencial começar por apontar as principais limitações e condicionalismos do nosso trabalho, de modo a clarificar o estatuto e relevância a atribuir aos resultados obtidos.

Limites e condicionalismos do estudo

A tentativa de síntese dos principais resultados desta investigação não pode deixar de ter em conta os condicionalismos e limites da própria investigação. Alguns desses condicionalismos e limites traduzem-se na necessidade de admitir que **há sempre alguma incerteza e imprevisibilidade no conhecimento cientificamente construído**, o que se traduz na convicção de que a Ciência é sempre uma construção, isto é, uma interpretação da realidade entre outras possíveis. Como refere Silva (1987, p. 51) “é na exacta medida em que toma consciência da ilegitimidade do sonho oitocentista de uma futura era científica, sem ideologias nem religiões; em que toma consciência de que constitui apenas uma forma de apropriação de um real inesgotável: é nessa medida que a ciência pode reivindicar com mais sentido que, no seu domínio, são inaceitáveis princípios e modelos que não obedeçam às regras de construção e validação que ela própria vai construindo”.

A inaceitabilidade de determinados princípios e modelos no âmbito da actividade científica, traduz-se na definição de determinadas **regras e procedimentos de investigação e de construção de conhecimento científico**. Essas regras e procedimentos visam **minimizar obstáculos e interferências**, permitindo a construção de uma imagem o

mais fidedigna possível da realidade que se pretende conhecer. No campo das Ciências Sociais e Humanas, uma parte importante dos obstáculos e interferências na construção de conhecimento científico resumem-se à “ilusão da transparência, da familiaridade do social”, pois as “disciplinas sociais são especialmente permeáveis às interpretações do senso comum” (Silva, 1987, p. 30).

Isto, por duas ordens principais de razões: a realidade social surge aos olhos de todos como mais facilmente explicável e interpretável do que por exemplo a realidade estudada pela Física ou pela Química e, além disso, todo o investigador está integrado em estruturas sociais e em grupos, sendo forte o risco de, mesmo inconscientemente, considerar como guias de pesquisa aquilo que constitui a sua interpretação enquanto actor social que se insere numa determinada realidade social.

Nestas condições, julgamos que um elemento essencial de qualquer trabalho de investigação corresponde à definição clara e reflectida das questões e objectivos de investigação e à adopção de um posicionamento de máximo rigor na definição e execução dos procedimentos de recolha, tratamento, análise e interpretação de dados empíricos.

Sem ter a pretensão de eliminar totalmente os obstáculos e interferências presentes na construção do conhecimento científico, procuramos no âmbito deste trabalho minimizá-los através do rigor com que foram realizadas as diferentes fases da investigação e também construindo uma **estratégia metodológica que combina duas formas de abordagem tradicionalmente consideradas antagónicas, de modo a favorecer um conhecimento mais global e abrangente da realidade em estudo.**

No quadro da análise e interpretação de dados do questionário sobre as relações entre percursos escolares e formativos e percursos profissionais, torna-se possível traçar uma caracterização geral dos processos de inserção na vida activa de licenciados nas áreas de Gestão e de Informática em que, por vezes, estão retratados os nossos quatro entrevistados. Noutras ocasiões os nossos entrevistados não estão retratados nesse quadro de caracterização geral, porque a lógica da generalização e de identificação de tendências globais não permite apreender a lógica individual e pessoal do percurso de cada sujeito.

Neste sentido, a natureza diferente da informação recolhida através de entrevista, consiste na possibilidade de enquadrar os percursos na história pessoal do sujeito, ou seja, o entrevistado relata-nos o seu percurso operando uma reconstrução da sua história que exprime a relação do próprio sujeito com o seu percurso, o sentido que atribui a esse percurso e a imagem de si (Orofiamma, 1995, p. 126).

Desta forma, as duas fases de recolha de elementos empíricos da nossa investigação surgem como fases complementares que pretendem favorecer uma compreensão mais globalizante da temática em estudo - relações entre percursos escolares, formativos, profissionais e construção de identidades sociais e profissionais na fase de inserção na vida activa. Contudo, considerando que a análise de atitudes, opiniões, expectativas, aspirações, representações e práticas dos entrevistados constitui um meio de retirar inferências e interpretações sobre dinâmicas identitárias, temos de sublinhar que as entrevistas permitem apenas abordar a *afirmação de si* (a identidade assumida pelo indivíduo).

Quer dizer, “as construções mentais (que as identidades supõem) não são directamente acessíveis, não são conhecidas sem ser por intermédio de expressões, nomeadamente verbais” (Barbier, 1996, p. 16). Neste sentido, as **entrevistas constituem um meio de recolha de informação que tem um carácter fortemente indirecto e mediatizado**, não permitindo observar as práticas efectivas dos sujeitos e as suas interações com outros sujeitos.

Ora, poderá existir uma “dissociação entre o registo dos comportamentos e o dos valores reivindicados” (Weller, 1994, p. 26), isto é, poderá existir uma dissociação entre as dinâmicas identitárias caracterizadas a partir dos discursos dos sujeitos e as dinâmicas identitárias que seria possível explicitar através, nomeadamente, da observação das práticas dos sujeitos e das suas interações quotidianas. Neste contexto, a utilização de métodos etnográficos poderia revestir-se do maior interesse e importância, assim como, segundo Tap (1986, p. 390), “as biografias individuais em relação com as análises institucionais, organizacionais ou grupais, forneceriam informações úteis sobre as modalidades de construção de identidades”.

Assim sendo, tendo em conta as limitações subjacentes à metodologia utilizada, o nosso estudo tem de ser considerado um **estudo exploratório** das relações entre percursos educativos, formativos, profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais na fase de inserção na vida activa. Neste quadro, o nosso objectivo é apenas dar um contributo para a análise destas relações entre percursos e construção de identidades, procurando caracterizar sucintamente as dinâmicas identitárias e os principais elementos envolvidos nessas dinâmicas e não pretendendo construir uma tipologia de formas identitárias¹.

As relações formação - emprego

No âmbito do trabalho que agora se conclui, um conjunto importante de questões de pesquisa centra-se nas relações entre formação e emprego, privilegiando como perspectiva de análise a identificação e caracterização das articulações entre percursos escolares e formativos e percursos profissionais de recém licenciados.

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que a **formação académica inicial tende a ser considerada ajustada por parte dos inquiridos**, assim como tendem a ser considerados úteis os conhecimentos e competências aí adquiridos relativamente às necessidades sentidas no desenrolar do percurso profissional. No entanto, isto **não significa que a formação académica inicial inclua, de forma exaustiva, todos os conhecimentos e competências necessários ao desempenho profissional**.

Na verdade, verifica-se a tendência para os sujeitos recém diplomados recorrerem a formação contínua nos anos que se seguem à conclusão da licenciatura e para os sujeitos considerarem importante o recurso a este tipo de formação no seu futuro profissional. Isto, com o objectivo de adquirir ou reciclar ou renovar conhecimentos úteis ao seu desempenho profissional. Na verdade, o recurso à formação é visto, essencialmente, como um meio de adquirir conhecimentos, apesar de os sujeitos reconhecerem que no seu desempenho

¹ Podem ser consultadas diferentes tipologias de identidades construídas no quadro de diversos estudos, nomeadamente nas obras de Sainsalieu (1988), Dubar (1991) e Agache (1993).

profissional são também mobilizadas capacidades e competências sociais e relacionais (entre os aspectos mais referidos neste domínio estão a responsabilidade, a iniciativa, a capacidade de trabalho em equipa,...).

Para adquirir e desenvolver competências sociais e relacionais e também alguns conhecimentos úteis no desempenho profissional os sujeitos inquiridos reconhecem a importância da experiência prática, ilustrando a existência de processos de aprendizagem de natureza informal e experiencial, isto é, que não passam pela frequência de cursos formalmente estruturados e organizados.

Nestas condições, torna-se possível concluir que a formação académica inicial é considerada útil e adequada, mas a sua importância no desempenho profissional é relativizada em função dos **conhecimentos e competências que vão sendo adquiridos após a licenciatura através de processos de formação formais e informais**. Desta conclusão, resulta a necessidade de considerar a importância dos efeitos formadores das situações de trabalho, o que obriga a re-equacionar o lugar da formação nos processos e contextos de trabalho e, de forma mais ampla, a re-equacionar a problemática da formação.

Nos termos de Le Boterf (1994, p. 157), este re-equacionamento significa substituir a “problemática da formação pela problemática da produção e gestão de competências”. É que, dada a importância de processos de formação quer formais quer informais no desenvolvimento dos conhecimentos e competências necessários ao desempenho profissional, importa considerar esse processo de desenvolvimento como o resultado de uma política global que envolve **o sistema de ensino e formação e o sistema de emprego enquanto co-produtores de conhecimentos e competências**.

Tendo por base esta síntese de resultados centrada na identificação e caracterização das articulações entre percursos escolares e formativos e percursos profissionais de recém licenciados, importa, porém, considerar que **a relação entre formação e emprego não pode ser considerada independentemente das diferenciações entre grupos sociais**. No nosso estudo, a análise das relações entre formação e emprego com base num conjunto de

variáveis diversas, como a origem social e o sexo, conduz à identificação de uma heterogeneidade de percursos.

Com efeito, os resultados da nossa investigação permitem concluir que a opção pelo ensino superior e por uma determinada licenciatura, a frequência de formação adicional após a licenciatura, o facto de se sentirem obstáculos na obtenção de um emprego, a escolha de uma ocupação profissional, entre outros elementos que diferenciam o percurso de cada sujeito, não deixam de estar fortemente marcados pela pertença do sujeito a determinados grupos sociais e sexuais. Por exemplo, é possível perceber que a obtenção de um diploma de ensino superior se insere num complexo jogo de forças entre aspirações e expectativas herdadas do grupo social de origem e estratégias para corresponder a essas aspirações e expectativas.

Um outro exemplo pode ser encontrado na importância da variável sexo na construção dos percursos dos sujeitos, na medida em que se observa que o recurso à formação adicional e a identificação de obstáculos e dificuldades na obtenção e mudança de emprego tende a ser mais comum no grupo das mulheres inquiridas. Da mesma forma, os resultados obtidos permitem observar que, tendencialmente, são os indivíduos originários de estratos sociais mais elevados que protagonizam um maior procura de formação e uma maior facilidade em encontrar e mudar de emprego.

A este propósito, importa salientar que o facto de o **recurso à formação contínua** ser mais frequente por parte de indivíduos que protagonizam uma maior facilidade em obter e mudar de emprego e que são maioritariamente homens e originários de estratos sociais mais elevados, vem indiciar que este tipo de formação **poderá não ter um papel corrector mas, pelo contrário, poderá tender a acentuar as desigualdades**. Isto, na medida em que são os indivíduos que mais dificuldades sentem na obtenção e mudança de emprego e para quem a formação contínua poderia constituir um meio de (re)inserção profissional que menos frequentam este tipo de formação, protagonizando, assim, um percurso que tende a desenvolver-se *nas margens* do ensino, da formação e do emprego.

Nestas condições, torna-se possível concluir que “o problema das relações entre desigualdades sociais e escolares permanece central” (Cacouault e Oeuvarard, 1995, p. 110), podendo ser alargado o seu âmbito ao percurso de formação após a licenciatura e ao percurso profissional. É que, os resultados da nossa investigação permitem perceber que as **desigualdades sociais - avaliadas através das variáveis sexo e classe social - têm alguma influência nas escolhas e opções dos sujeitos contribuindo para a diferenciação dos seus percursos escolares, formativos e profissionais antes, durante e após a licenciatura.**

Noutros termos, trata-se de **(re)afirmar a pertinência da problemática da igualdade face à escola** que sido central no desenvolvimento da sociologia da educação, e de **sublinhar a sua importância relativamente à formação contínua.** Além disso, trata-se de sublinhar a **relevância desta problemática da igualdade social na análise de aspectos relativos à transição para a vida activa,** nomeadamente no que diz respeito à escolha de uma ocupação profissional e no acesso ao emprego. As relações entre formação e emprego têm, assim, de ser equacionadas tendo em conta as pertenças dos indivíduos a determinados grupos sociais e a forma como essa pertença influi nas suas opções em matéria de emprego e formação.

A construção identitária

Uma outra forma de abordar a relação entre a pertença dos sujeitos a diferentes grupos sociais e sexuais e a existência de diferentes percursos escolares, formativos e profissionais, poderá ser através do estudo das dinâmicas identitárias. Ora, no âmbito do trabalho de investigação que agora se apresenta, um conjunto importante de questões centra-se na análise das relações entre percursos educativos, formativos, profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais. Isto, com o objectivo de concretizar uma abordagem da problemática das identidades em que, mais do que identificar e tipificar configurações identitárias, se pretende clarificar alguns factores que influem nas dinâmicas de construção identitária na fase de inserção na vida activa.

A abordagem de situações de educação, formação e trabalho com base nas identidades, decorre do reconhecimento de que nesses contextos não se trata só de transmitir ou de aprender conhecimentos ou ainda de produzir bens e serviços, mas estão em causa processos de construção identitária que passam pela construção de representações de si, dos outros e da situação, e pelo desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes. Significa isto, que **no exercício de actividades concretas (sejam elas de trabalho, ensino ou formação) se assiste à mobilização de componentes identitárias, a qual tem por efeito a modificação dessas mesmas componentes identitárias**, ou seja, o exercício destas actividades “deixa «traços» que, uma vez apropriados, integrados no seio de personalidades individuais e/ou colectivas, têm um lugar essencial nas transformações identitárias e na produção, nomeadamente, de identidades socio-profissionais” (Barbier, Berton e Boru, 1996, p. 19).

Os resultados da nossa investigação permitem afirmar a importância desta estruturação mútua entre situações de educação, formação e trabalho, por um lado, e processos de construção identitária na fase de inserção na vida activa, por outro lado. Além disso, os resultados permitem perceber também que **os efeitos identitários das situações de educação, formação e trabalho só podem ser plenamente compreendidos se tivermos em conta a trajectória pessoal e social do indivíduo**.

Tendo em conta estas duas evidências, consideramos pertinente identificar três dimensões principais no que diz respeito às dinâmicas identitárias na fase de transição para a vida activa: a dimensão *educação/ formação*, a dimensão *emprego/trabalho* e a dimensão *pessoal/social*, as quais explicitamos em seguida com base em alguns dos resultados obtidos nesta investigação.

No que diz respeito à *dimensão educação/formação*, consideramos importante ter em conta não apenas a passagem pelo sistema de ensino (pela universidade no caso deste estudo), mas também a frequência de formação contínua a qual, de acordo com os resultados obtidos, tende a ser uma realidade para cerca de metade dos inquiridos neste estudo. Segundo Not (1986, p. 381), tanto a educação como a formação interferem na produção e transformação identitária.

Na verdade, é possível afirmar, a partir dos resultados da nossa investigação, que a obtenção do diploma universitário tem influência ao nível das dinâmicas identitárias seja porque modifica a auto-imagem - identidade assumida por si - (como referem os entrevistados Marta, Miguel e Marina), seja porque interfere na imagem para os outros - identidade atribuída por outros (como referem Manuel e Miguel), seja ainda porque contribui para a existência de um primeiro conjunto de aspirações, representações, saberes e atitudes sobre o mundo do trabalho que contribuem para a definição de uma primeira identidade profissional. É possível ilustrar, a partir do caso de uma das nossas entrevistadas - Marta -, um modo de interferência da formação após a licenciatura na definição da identidade profissional, pois a formação contínua promovida pela empresa em que trabalha parece contribuir para que a entidade empregadora se constitua como uma referência importante nas suas práticas, representações e aspirações e, nessa medida, nas dinâmicas identitárias.

Assim sendo, considera-se globalmente que **o percurso escolar e formativo dos sujeitos tem implicações diversas no campo das dinâmicas identitárias**. Porém, para avaliar a relevância da dimensão educação/formação nos processos de construção identitária, é necessário salientar também que, **inversamente, o percurso escolar e formativo é influenciado por aspirações, expectativas e representações que decorrem da dinâmica identitária específica de cada sujeito**.

Neste sentido, importa recordar que a própria opção pela frequência de um curso no ensino superior é influenciada, como é possível depreender a partir da leitura e interpretação de dados das quatro entrevistas realizadas, por um conjunto de aspirações e expectativas sociais associadas à(s) identidade(s) social(is) herdada(s) pelos sujeitos do(s) seu(s) grupo(s) de pertença e de origem social. Para além disso, refira-se por exemplo que a menor apetência de um dos nossos entrevistados - Miguel - pela frequência de formação contínua parece remeter para um dinâmica identitária marcada por uma relação de distanciamento face à escola.

Consideramos também importante ter em conta nos processos de estruturação identitária da população em estudo, a *dimensão trabalho/emprego* e, no quadro desta dimensão, analisar diversos aspectos desde a facilidade/dificuldade na obtenção de um emprego estável até às características dos contextos de trabalho dos sujeitos. Da mesma forma, elementos de caracterização objectiva dos **percursos profissionais dos sujeitos podem ser vistos, simultaneamente, como influenciando nas dinâmicas identitárias e como resultantes de alguns aspectos das dinâmicas identitárias.**

Na verdade, determinadas opções ao longo do percurso profissional têm de ser enquadradas num conjunto de aspirações, expectativas e condições objectivas efectivamente disponíveis que estão associadas a dinâmicas identitárias e pertenças grupais que influem nessas dinâmicas. Isto pode verificar-se, nomeadamente, a partir dos dados do inquérito por questionário os quais indiciam, por exemplo, que o facto de os pais dos inquiridos exercerem a sua actividade profissional como empresários influenciam estratégias e oportunidades dos inquiridos no sentido de se inserirem profissionalmente também como trabalhadores por conta própria ou, ainda outro exemplo, que o facto de se sentirem maiores ou menores dificuldades na obtenção de emprego tem alguma relação com a origem social dos sujeitos.

Inversamente, a forma como decorre e se estrutura o percurso profissional dos indivíduos não deixa de influenciar as suas dinâmicas identitárias. Refira-se, a título ilustrativo, o caso de uma das nossa entrevistadas - Marina - para quem a vivência de diversas situações de instabilidade e insatisfação no domínio profissional tem vindo a condicionar as atitudes e aspirações face à vida profissional, contribuindo para uma configuração de identidade profissional de base que se adivinha bastante diferente da construída pelos outros entrevistados.

A consideração de uma terceira dimensão - a *dimensão pessoal/social* - que julgamos indispensável ter em conta no processo de estruturação identitária, sublinha a necessidade de enquadrar as situações de educação, formação e trabalho na globalidade da vida dos sujeitos e salienta também a relevância da introdução de uma perspectiva diacrónica na nossa análise.

Com efeito, no âmbito desta terceira dimensão importa ter em conta que a pertença do sujeito a determinados grupos (sociais e sexuais, como já tivemos oportunidade de exemplificar) influi nas opções e escolhas que configuram o seu percurso, escolar, formativo e profissional. Por exemplo, quando referenciamos a existência de diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito à identificação de obstáculos na obtenção de um emprego e no recurso à formação contínua, podemos explicar este fenómeno através da existência de diferentes atitudes e graus de envolvimento face ao emprego e ao trabalho que expressam dinâmicas identitárias distintas para homens e mulheres. Porém, inversamente, a vivência de percursos distintos para homens e mulheres reflecte-se na estruturação identitária, contribuindo para a manutenção da diferenciação identitária entre os dois grupos,

Para além disto, é de salientar, no âmbito desta terceira dimensão, que a pertença a estes diversos grupos assume significados diferentes para cada sujeito, em função da trajectória vivenciada (incluindo os grupos em que se inseriu ao longo dessa trajectória) e da trajectória projectada para o futuro (incluindo os grupos nos quais espera e/ou ambiciona vir a integrar-se). Como refere Marc (1996/97, p. 9) a “construção identitária aparece como um processo dinâmico marcado por rupturas e crises, inacabado e sempre retomado”, o qual se opera desde antes mesmo do nascimento “através dos projectos que os pais constroem e que exprimem valores sociais” (Orofiamma, 1996, p. 168).

Significa isto, que a especificidade da trajectória se constroi progressivamente, a partir do confronto do sujeito com outros sujeitos e no quadro dos diferentes grupos (sociais, sexuais, mas também etários, culturais, étnicos, regionais, etc.) a que o sujeito vai pertencendo sucessiva e simultaneamente. É neste sentido, que se afirma que o trabalho identitário é um trabalho de produção da individualidade, o qual se efectua na acção e através de experiências significativas (Orofiamma, 1995, p. 139).

As dinâmicas identitárias que influem e são influenciadas pelas situações de educação, ensino e formação, só se tornam, então, plenamente compreensíveis no contexto das histórias individuais e da globalidade da vida do sujeito. Este contexto

permite, designadamente, compreender a construção identitária enquanto processo de inter-relação entre as diferentes esferas de vida e pertenças grupais do sujeito ao longo da sua trajectória e perspectivar a identidade enquanto resultante de um conjunto amplo de dimensões diversas (desde a identidade sexual, à identidade etária, cultural, etc.).

Nestas condições, torna-se possível, a partir da leitura e interpretação de dados das entrevistas, identificar as especificidades do percurso e da dinâmica identitária de cada entrevistado, sendo que por vezes esse percurso encontra-se fielmente retratado no quadro de caracterização geral que os resultados do questionário permitem traçar e outras vezes essa correspondência não existe.

Por exemplo, observando-se o percurso de Marina temos um caso em que se verificam algumas das tendências de caracterização geral identificadas a partir dos resultados no questionário, no que se refere ao facto de se tratar de um indivíduo do sexo feminino em que as dificuldades na obtenção de um emprego estável têm sido notórias e inexistente o recurso à formação adicional. Mas já o caso de Marta não corresponde a este perfil tendencialmente marcado pela exclusão a que se associa uma maioria de elementos do sexo feminino. Na sequência desta divergência no contacto com o mundo do trabalho, é possível colocar a hipótese de que a dimensão profissional assuma uma importância muito diversa na dinâmica de construção identitária no caso de cada uma destas duas entrevistadas.

As especificidades do percurso de cada sujeito decorrem também de alguns serem relatados sob a forma de uma continuidade no sentido da consolidação de uma identidade profissional projectada (caso de Manuel, em que a existência de um projecto profissional prévio ao ingresso no ensino superior justifica a opção pela licenciatura frequentada e as diferentes opções no domínio profissional) ou vivenciados como sendo caracterizados por momentos de ruptura que exigiram ajustamentos e transformações (caso de Miguel, em que as dificuldades de acesso ao ensino superior originaram uma re-orientação de projectos e em que a frustração sentida em algumas ocupações profissionais experimentadas condicionou a re-orientação do projecto profissional).

Para finalizar este ponto, destinado mais exclusivamente ao processo de construção identitária, importa referir que **em qualquer uma destas três dimensões está sempre presente a tensão entre dois níveis - o estrutural e o individual/estratégico**. É nesta perspectiva de análise que Paul (1992, p. 146) introduz o conceito de “trajectória profissional”, com o objectivo de “considerar o conjunto dos acontecimentos que marcam o percurso de um indivíduo dando-lhe um sentido e situando-os por relação com os movimentos de conjunto que estruturam o mercado de trabalho”.

Subjacente a esta definição do conceito de trajetória profissional está uma certa forma de inteligibilidade do social (seja no campo profissional, no domínio da educação e da formação ou noutros), à qual a recolha de informação através das entrevistas permitiu, no quadro deste trabalho, ter de alguma forma acesso. Deste modo, além das tendências genéricas identificáveis a partir dos dados do questionário, avançam-se alguns elementos relativamente à **dinâmica das trajetórias sociais e da construção identitária**. Para tal, é importante não esquecer que estas dinâmicas **se forjam tendo em conta as tensões e articulações entre condicionantes estruturais e características pessoais e profissionais dos indivíduos**.

Na análise dos percursos dos sujeitos, estes dois elementos estão sempre presentes contribuindo para a progressiva estruturação dos próprios percursos. Refira-se, a título ilustrativo, os casos de Marina e Manuel para quem a existência de um contexto de crise económica generalizada origina maiores dificuldades na obtenção e mudança de emprego, sendo esta condicionante estrutural vivenciada e apropriada por cada um destes indivíduos de uma forma radicalmente diferente, a qual só é plenamente compreensível tendo em conta a globalidade da vida de cada um deles e tem uma influência diferenciada no processo de construção de uma identidade profissional e social. Um outro exemplo, pode ser encontrado no caso de Miguel, cuja opção pelo curso superior na área de Gestão é resultado do confronto entre factores individuais e estratégicos (o gosto por determinadas áreas disciplinares e a aspiração de obter um diploma de ensino superior) e factores estruturais (área disciplinar dos cursos oferecidos no ensino superior privado e sistema de acesso ao ensino superior).

Um factor estrutural que, a partir dos resultados do inquérito por questionário, parece emergir como fortemente influenciador dos percursos dos licenciados inquiridos, corresponde à tendência para a ocupação do litoral e nomeadamente para uma concentração de população nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Este padrão de desenvolvimento do território português poderá condicionar a mobilidade geográfica dos inquiridos, explicando o facto de que embora sendo originários de diversos pontos do país os inquiridos tendam a fixar-se após a conclusão da licenciatura nestas áreas metropolitanas.

Em síntese, em nosso entender, é indispensável considerar a **dinâmica de construção de identidades sociais e profissionais de diplomados do ensino superior em fase de transição para vida activa como o resultado da inter-relação entre três dimensões** (educação/formação, profissão/emprego, pessoal/social) tendo cada uma delas **subjacente a tensão entre o nível individual/estratégico e o nível estrutural**. Os percursos escolares, formativos e profissionais constituem, simultaneamente, um efeito/resultado e um elemento que contribui para as dinâmicas de estruturação de identidades sociais e profissionais.

A inserção na vida activa de diplomados do ensino superior

Ao longo do nosso trabalho de investigação, foi-se acentuando a importância de uma área de análise - a inserção na vida activa de recém diplomados - que se vem afirmando como um momento da vida dos sujeitos que apresenta especificidades e particularidades no quadro das relações e articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego.

Uma parte importante dessas especificidades e particularidades têm a ver com o facto de a inserção na vida activa consistir numa fase em que um conjunto de mudanças, não apenas no campo profissional, afectam o indivíduo transformando-o e tornando-o *adulto*. Não se trata apenas de transitar do contexto escolar para o contexto profissional, descobrindo e afirmando a capacidade de ocupar uma posição no mercado de trabalho e uma posição enquanto cidadão, pois **inserir-se na vida activa significa, em sentido amplo, um**

processo que implica e transforma as identidades alterando as categorias pertinentes de identificação social.

Na verdade, os dados da nossa investigação permitem perceber que a inserção na vida activa transforma as identidades, pois é vivenciada frequentemente como um *choque* que envolve sentimentos de insegurança e implica uma avaliação das capacidades pessoais (como referem Miguel, Marta e Marina) e um re-equacionar da identidade que assumem - identidade para si - com implicações ao nível dos projectos profissionais e das aspirações e expectativas profissionais e sociais. Na medida em que alguns sujeitos (por exemplo Manuel e Miguel) identificam alterações também ao nível da imagem para os outros, na sequência da obtenção do diploma de ensino superior e da transição para vida activa, o momento de inserção influi também, por essa via, na dinâmica de construção identitária na qual tem um lugar importante o confronto entre identidade atribuída por outros e identidade assumida por si.

Os dados da nossa investigação, permitem detectar indícios de que a inserção na vida activa não apenas transforma as identidades, mas também é influenciada pelas dinâmicas identitárias. Por exemplo, há um conjunto de aspirações e expectativas ligadas ao trabalho por conta própria que orienta a escolha de uma ocupação profissional no caso de Manuel, inserindo-se esta escolha numa estratégia com vista à concretização de um projecto profissional no qual o exercício do trabalho por conta própria tem uma importância crucial na definição da identidade profissional e social.

Com efeito, **a escolha de uma ocupação profissional no momento de transição para vida activa põe em causa elementos diversos** desde a **conjuntura económica**, que facilita ou dificulta a obtenção de emprego, passando pela **articulação entre diplomas e modos de organização do trabalho**, até elementos específicos de cada sujeito, que se relacionam com o seu **auto-conhecimento** e com a **afirmação identitária de si**. Esta última vertente envolve *valores* que remetem para uma explicitação daquilo que os indivíduos querem obter do seu trabalho, *actividades preferidas*, isto é, actividades de trabalho preferencialmente escolhidas pelos indivíduos como meios de obter aquilo que querem do seu trabalho e *capacidades* relacionadas com as qualidades pessoais de cada um

e com a forma como se enquadram nos diferentes tipos de trabalho (Boreham e Arthur, 1993, p. 7).

Assim sendo, uma parte dos problemas sentidos na fase de inserção e na indecisão relativamente à escolha de uma ocupação profissional podem explicar-se pela inexistência de uma identidade profissional claramente definida no quadro da qual seja possível construir um projecto de futuro. Se é verdade que a busca da identidade “se prossegue ao longo da idade dita «adulta» com crises importantes que não são necessariamente sinais de imaturidade ou de desequilíbrio” (Merlant-Guyon, 1986, p. 355), é importante não esquecer que a primeira identidade significa um quadro de desenvolvimento futuro.

Refira-se, a título ilustrativo, o caso de Marina para quem as dificuldades e as inaptações que vêm sendo sentidas na obtenção de um emprego estável e satisfatório originam uma certa dificuldade em definir uma identidade profissional no quadro da qual esta entrevistada se projecte no futuro antecipando uma lógica de desenvolvimento do seu percurso profissional. A partir deste exemplo da história de Marina, é possível salientar que na estruturação de uma primeira identidade profissional no momento de inserção, assim como nas transformações identitárias ao longo do percurso de vida do sujeito, as mudanças são motivadas por inaptações pessoais (factores individuais e estratégicos) mas também por mudanças sociais e económicas (factores estruturais) (Tap, 1986, p. 19). Ou seja, **a estruturação de uma primeira identidade profissional depende não só das características do contexto de inserção, mas também da forma como este é vivenciado e apropriado pelos indivíduos.**

No que diz respeito ao contexto de inserção, é de notar que, na actual conjuntura social e económica, os diplomados do ensino superior começam a sentir dificuldades na obtenção de um emprego estável, evidenciado um decréscimo das vantagens comparativas de que beneficiavam nos anos 60. Ainda que não se possa esquecer que esta continua a ser uma categoria de população comparativamente pouco afectada pelo desemprego, o crescimento acentuado do número de licenciados nos últimos anos faz com que surjam algumas dificuldades na obtenção de emprego, passando estes indivíduos, inclusivamente, a ocupar-se numa gama muito diversificada de funções.

Ora, os resultados da nossa investigação permitem perceber que, na escolha do diploma de ensino superior, têm grande influência factores ligados à dinâmica de aspirações e expectativas sociais, significando esse diploma um *passaporte* para a inclusão em determinados grupos sociais. Esta conclusão é, aliás, apontada noutros estudos em que se afirma que “a formação da estrutura de procura de ensino superior depende sobretudo de variáveis exteriores ao mercado de emprego: variáveis de estatuto social com grande destaque para o sexo, e variáveis de aproveitamento escolar” (Gago, 1993, p. 18). Isto, apesar de quando solicitados a fazerem o balanço geral da licenciatura, os entrevistados no âmbito da nossa investigação recorrerem, essencialmente, à avaliação da maior ou menor utilidade dos conhecimentos e competências adquiridos no ensino superior para o seu desempenho profissional.

Assim sendo, se se mantiver a tendência prospectivada no sentido do aumento do número de diplomados do ensino superior e se se agravarem as possibilidades efectivas da sua absorção no mercado de emprego, consideramos **possível a emergência de um contexto em que as dificuldades de inserção destes diplomados sejam crescentes, originando algumas rupturas nos seus processos de estruturação identitária.**

É que neste cenário, ainda que a escolha do ensino superior pareça ser determinada essencialmente por variáveis externas ao mercado de trabalho, as rupturas no processo de estruturação identitária poderão traduzir-se numa crise de identidades, dada a impossibilidade de os diplomados de ensino superior assumirem um papel correspondente às expectativas, isto é, dada a existência de desfasamentos entre os saberes e sistemas de aspirações e expectativas construídos ao longo da trajectória escolar e as possibilidades efectivas de os operacionalizar e concretizar após a conclusão da escolaridade.

Novas questões/linhas de investigação

Saliente-se primeiramente que, em nosso entender, o tratamento de muitas das questões e aspectos que aqui enunciamos seria valorizado com o alargamento e diálogo entre campos disciplinares e perspectivas de abordagem da realidade que tradicionalmente se têm mantido independentes e isoladas.

Dada a amplitude da temática que é objecto deste estudo e a multiplicidade possível de perspectivas na sua abordagem, tentar identificar as principais questões e linhas de investigação que se nos afiguram interessantes para eventuais explorações futuras não nos parece uma tarefa fácil.

Porém, é possível desde logo apontar algumas questões que poderiam constituir pistas futuras de investigação e que constituem um aprofundamento e uma re-análise de alguns questionamentos abordados, mas insuficientemente explorados, no âmbito do nosso trabalho:

- O estudo das diferentes identidades sexuais e sociais e a forma como influenciam e são influenciadas pelos percursos profissionais e de formação.
- O estudo mais aprofundado das inter-relações e da inter-estruturação entre as três dimensões identificadas como relevantes na construção identitária, de modo a conseguir estabelecer uma tipologia de configurações identitárias.
- O estudo mais específico do momento de escolha de uma ocupação profissional ou do momento de uma opção em matéria de escola/formação e das variáveis envolvidas nessa escolha.

Globalmente, e apesar das limitações do nosso estudo, desejamos que o trabalho que agora se conclui possa contribuir para a afirmação da pertinência e relevância de uma área de análise, reflexão e investigação que se delimita em torno dos processos de inserção e de

passagem à vida adulta de jovens recém-saídos do sistema de ensino e formação. Neste âmbito, procuraremos enunciar alguns aspectos e questões que, na sequência da síntese crítica do nosso trabalho, nos parecem emergir enquanto linhas de investigação a necessitar mais prementemente de trabalho e reflexão:

- As relações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego na fase de inserção na vida activa não podem ser equacionadas sem ter em conta os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos vários tipos de saberes e capacidades que ocorrem através da experiência prática em situação de trabalho. *Como se desenrolam estes processos de aprendizagem experiencial ou informal? Qual a sua relação com os processos de formação mais formalizados e estruturados?*
- No contexto actual em que a competitividade passa cada vez mais por uma boa gestão dos diferentes saberes postos em acção no desempenho profissional, é essencial captar a dinâmica de desenvolvimento das competências sociais e relacionais e as condições da sua mobilização. Tendo em conta que tanto as *competências sociais e relacionais* quanto as *identidades sociais e profissionais* se constroem a partir de processos de socialização diversos e das trajetórias de educação, formação, emprego, julgamos essencial *interrogar a relação entre competências e identidades. Isto, no sentido de explicitar as componentes identitárias relevantes para a mobilização de competências e a forma como o processo de desenvolvimento de competências influencia a construção identitária.*
- Se na época taylorista a identidade profissional se podia definir em torno do posto de trabalho, hoje consideramos imprescindível entender a construção identitária no quadro da globalidade da vida do sujeito, pois a dimensão profissional é apenas uma das dimensões constitutivas da identidade social do indivíduo. Neste âmbito, consideramos interessante explorar a *questão de saber qual a importância do trabalho nas sociedades contemporâneas e, portanto, na estruturação identitária dos sujeitos.* É que, segundo Sainsalieu² é possível esboçar duas teses: de acordo com uma delas, a crise do emprego

² Opinião expressa por Sainsalieu numa conferência proferida em Lisboa em 12 de Fevereiro de 1996 subordinada ao tema "O mundo social das empresas".

faz com que este deixe de ser um elemento central nas sociedades contemporâneas, conferindo-se maior relevância e importância aquilo que se faz no espaço-tempo fora do trabalho; enquanto de acordo com a outra tese, defendida pelo próprio Sainsalieu, apesar de o contexto actual ser de crise do emprego quando um indivíduo perde o trabalho perde também a sua identidade.

- Os resultados do nosso trabalho permitem afirmar que, consoante a sua pertença a diferentes grupos sexuais e de origem social, os indivíduos expressam diferentes atitudes e opiniões, adoptando comportamentos e práticas também diferentes perante o trabalho e a formação. Neste quadro, seria interessante procurar *avaliar a amplitude dessa desigualdade social e sexual que se prolonga após a saída da universidade e interrogar até que ponto a frequência de formação adicional e o percurso profissional podem influenciar significativamente a construção identitária atenuando desvantagens e dificuldades induzidas pela pertença a determinados grupos sexuais e sociais.*

O conjunto de questões que acabamos de identificar, remetem para a necessidade de analisar diversos aspectos referentes às relações e articulações entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego na fase de inserção na vida activa e de passagem à vida adulta de jovens recém licenciados. A abordagem deste domínio amplo numa óptica mais directamente vocacionada para a intervenção social, torna indispensável, em nosso entender, o trabalho, reflexão e análise em torno das modalidades de funcionamento de um *observatório de inserção e acompanhamento profissional*, enquanto instrumento fundamental para obter, permanentemente, informação que facilite e promova a interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego.

Este tipo de observatório pode fornecer informação de base importante para efectuar a avaliação do sistema de ensino e formação, indiciando o sentido de reformas eventualmente necessárias, assim como pode também permitir vigiar o sistema de emprego, suas necessidades e exigências. A difusão dos resultados obtidos, através dos observatórios, poderá ser útil também no planeamento da formação contínua e na orientação profissional de jovens, fornecendo elementos que permitam o ajustamento entre indivíduos e postos de trabalho.

Porém, importa questionar e discutir: *que metodologias, modalidades de organização e funcionamento devemos privilegiar de modo dar conta do confronto entre, por um lado, condições de emprego educação e formação e, por outro lado, valores, escolhas expectativas e aspirações dos indivíduos?* Isto, porque, como foi sublinhado ao longo deste trabalho, consideramos que é através desse confronto que se constroem as trajetórias profissionais, educativas e formativas dos indivíduos expressando e simultaneamente influenciando nas dinâmicas identitárias de cada um deles.

BIBLIOGRAFIA

- AGACHE, Christine, 1993, **Les identités professionnelles et leur transformation - le cas de la sidérurgie**, L'Harmattan, Paris.
- ALALUF, Mateo, 1986, **Le temps du labeur - formation, emploi et qualification en sociologie du travail**, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelas.
- ALALUF, Mateo, 1993, **Formation professionnelle et emploi: transformations des acteurs et effects de structures**, Point d'Appui-TEF, Bruxelas.
- ALALUF, Mateo e STROOBANTS, Marcelle, 1994, "**A competência mobiliza o operário?**" in Revista Europeia de Formação Profissional, CEDEFOP, nº1/94.
- ALMEIDA, J.Ferreira de; COSTA, A. Firmino da; MACHADO, F. Luís; 1988, "**Famílias, estudantes e universidade - painéis de observação sociográfica**" in Revista Sociologia, Problemas e Práticas, nº 4, CIES - Lisboa.
- ALVES, Mariana, 1995, "**Jovens licenciados em processo de transição para a vida activa: problemática da construção identitária**", Comunicação apresentada no VIº Colóquio da AIPELF.
- ALVES, Mariana e AMBRÓSIO, Teresa, 1996, "**Inserção na vida activa de jovens licenciados e formação de competências de 3ª dimensão**", Comunicação apresentada na Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior".
- AMBRÓSIO, Teresa, 1988, "**Limites Metodológicos na Investigação dos processos Auto-Organizativos dos Sistemas Sociais e Humanos**", in Actes du Colloque International de L'Aipelf, Lisboa.
- AMBRÓSIO, Teresa, 1991, "**Da tecnologia social à investigação educativa**" in STOER, Stephen (org.), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar, Edições Afrontamento, Porto.
- AMBRÓSIO, Teresa, 1992, "**Formação Contínua de Recursos Humanos - a questão das novas competências**" in Actas do IIº Congresso Português de Sociologia, edições Fragmentos, Lisboa.

- AMBRÓSIO, Teresa, 1994, "A Formação Contínua dos Professores à Luz dos Actuais Sistemas Antropocêntricos de Produção e Formação." in Aprender, nº 16, Maio, ESE de Portalegre, Portalegre.
- AMBRÓSIO, Teresa (coord.), 1996, **Análise das tendências e dos obstáculos à coerência dinâmica entre os sistemas de formação, as necessidades de formação profissional e os partenariados sócio-educativos**, edição do Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- AMBRÓSIO, Teresa, ALVES, Mariana, 1993, "**Problemática da Formação Contínua de Diplomados**" in GAGO, José Mariano (coord.), **Prospectiva do Ensino Superior em Portugal**, Instituto de Prospectiva, Lisboa.
- AMBRÓSIO, Teresa e ALVES, Mariana, 1995, "**Procura e oferta de formação contínua de diplomados do Ensino Superior em Portugal**" in Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, Edição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- AMBRÓSIO, Teresa e ALVES, Mariana, 1996, "**Observatórios de inserção e acompanhamento profissional: um instrumento na interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego**", Comunicação apresentada no IIIº Congresso Português de Sociologia.
- BARATA, José Pedro, 1992, "**Sociedade da Informação Sociedade de Educação**" in Colóquio Educação e Sociedade, nº1, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- BARBIER, Jean-Marie, 1980, "**Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle**" in Revue Française de Sociologie, vol. XXI.
- BARBIER, Jean-Marie, 1996, "**De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation**" in Education Permanente, nº 128.
- BARBIER, J.-M., BERTON, F., BORU, J.-J. (coord.), 1996, **Situations de travail et formation**, L'Harmattan, Paris.
- BARDIN, Laurence, 1993, **L'analyse de contenu**, PUF, Paris (1ª edição - 1977).
- BATISTA, Maria de Lurdes, 1996, **Os diplomados do Ensino Superior e o Emprego - a problemática da inserção na vida activa**, edição do Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação, Lisboa.

- BEDUWÉ, Catherine, 1992, **“Mobilité professionnelle et formation: bilan des approches quantitatives en France”** in Coutrot, Laurence e Dubar, Claude (org.), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, Paris.
- BERGER, Guy, 1992, **“A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”** in *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, nº 3/4.
- BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas, 1991, **The social construction of reality**, Penguin Books, Londres (1ª edição - 1966).
- BERTAUX, Daniel, 1978, **Destinos Pessoais e Estrutura de Classe**, Moraes Editores, Lisboa.
- BERTON, Fabienne, 1988, **“Capital humain: une théorie d'actualité?”** in *Éducation Permanente*, nº 95.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari, 1994, **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto Editora, Porto.
- BONVALOT, Guy, 1989, **“L’entreprise, espace de formation expérientielle”** in *Éducation Permanente*, nº 100-101.
- BOREHAM, Nick e ARTHUR, T., 1993, **Information requirements in occupational decision making**, ed. School of Education - University of Manchester, Manchester.
- BOUFFARTIGUE, Paul, 1994, **De l’école au monde du travail - la socialisation des jeunes ingénieurs et techniciens**, Éditions L’Harmattan, Paris.
- BOURDIEU, Pierre, 1989, **O Poder Simbólico**, edições Difel, Lisboa.
- BOUTIN, André, 1983, **Formation et développements**, edições Pierre Mardaga, Bruxelles.
- BOUTINET, Jean-Pierre, 1986, **“Le concept de projet et ses niveaux d’appréhension”** in *Éducation Permanente*, nº 86.
- CACOUAULT, Marlaine e OEUVRARD, Françoise, 1995, **Sociologie de l’Éducation**, ed. La Découverte, Paris.
- CARNEIRO, Roberto, 1988, **Educação e Emprego em Portugal - uma leitura da modernização**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- CARRÉ, Philippe, 1992, **“L’autoformation dans la formation professionnelle”** in *Études et Expérimentations en Formation Continue*, ed. La Documentation Française, Paris.

- CLÉMENT, Werner, 1988, **"Pour un renouveau du paradgme du capital humain"** in *Éducation Permanente*, nº 95.
- CODOL, Jean-Paul, 1986, **"La quête de la similitude et de la différenciation sociale - une approche cognitive du sentiment d'identité"** in TAP, Pierre (coord.), *Identité individuelle et personnalisation*, ed. Privat, Toulouse.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1991, **Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia.**
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1993, **Crescimento, Competitividade e Emprego - os desafios e as pistas para entrar no século XXI.**
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1994, **Livro verde da Política Social Europeia.**
- COSTA, António Firmino, 1987, **"A pesquisa de terreno em Sociologia"** in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, edições Afrontamento, Porto.
- COSTA, António Firmino, 1992, **O que é Sociologia?**, edições Difusão Cultural, Lisboa.
- COUCEIRO, Maria do Loreto, 1992, **Processos de Autoformação: uma produção singular de si-próprio**, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FCT/UNL, Monte de Caparica.
- COUTROT, Laurence e DUBAR, Claude (org.), 1992, **Cheminements professionnels et mobilités sociales**, La Documentation Française, Paris.
- CROZIER (M.); FRIEDBERG (E.), 1977, **L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective**, Ed. Seuil, Paris.
- CURADO, Ana Paula, 1992, **A construção da identidade profissional dos professores do ensino secundário - um estudo centrado em professores de Português, Matemática e Economia**, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FCT/UNL, Monte de Caparica.
- DECOMPS, (B.), 1993, **"Préface"** in *Partenaires pour réussir - enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*, La Documentation Française, Paris.
- DUBAR, Claude, 1977, **"Formation Continue et différenciations sociales"** in *Revue Française de Sociologie*, vol. XVIII.

- DUBAR, Claude, 1983, "**La formation continue en France et ses sociologues (1960-1980)**" in *Éducation Permanente*, n° 68.
- DUBAR, Claude, 1991, **La socialisation - construction des identités sociales et professionnelles**, ed. Armand Colin, Paris.
- DUBAR, Claude, 1992, "**Formes identitaires et socialisation professionnelle**" in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIII.
- DUBAR, Claude, 1994, "**L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel**" in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXV.
- DUBAR, Claude, 1996, "**Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité**" in *Education Permanente*, n° 128.
- DUBAR, Claude, SAINSAULIEU, Renaud, 1992, "**Mobilités et formes de production identitaire**" in Coutrot, Laurence e Dubar, Claude (org.), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, Paris.
- DUBOIS, Pierre et all., 1995, "**Information et organisation dans les universités - comparaison France, Allemagne, Italie**", Relatório Final de Pesquisa, Universidade de Paris X.
- DUMAZEDIER, Joffre, 1989, "**Éducation permanente vingt ans après**" in *Éducation Permanente*, n° 98
- DURAND, Daniel, 1992, **A sistémica**, edições Dinalivro, Lisboa (1ª edição 1979).
- DURKHEIM, Emile, 1984, **As Regras do Método Sociológico**, editorial Presença, Lisboa.
- FERREIRA, Virgínia, 1987, "**O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos**" in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, edições Afrontamento, Porto.
- FINGER, Matthias, 1993, "**Considerations socio-épistémologiques sur l'éducation des adultes aujourd'hui**" in BAUDOUIN, J. M. e JOSSO, C. (eds.), *Penser la formation. Contributions épistémologique de l'éducation des adultes*, Genève.
- GADREY, Nicole, 1992, **Hommes et femmes au travail - inégalités, différences, identités**, L'Harmattan, Paris.
- GADREY-TURPIN, Nicole, 1983, "**Hommes et femmes devant la formation professionnelle continue**" in *Éducation Permanente*, n° 68.

- GAGO, José Mariano (coord.), 1993, **Prospectiva do Ensino Superior em Portugal**, Instituto de Prospectiva, Lisboa.
- GALLAND, Olivier, 1984, "**Precarité et entrées dans la vie**" in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXV, pp. 49-66.
- GALLAND, Olivier, 1985, "**Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte**" in *Sociologie du Travail*, nº1-85.
- GALVANI, Pierre, 1991, **Autoformation et fonction de formateur , Des courants théoriques aux pratiques de formateurs - les Ateliers Pédagogiques Personnalisés**, Chronique Sociale, Lyon.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin, 1993, **O inquérito - teoria e prática**, ed Celta, Lisboa (1ª edição 1985).
- GOGUELIN, Pierre, 1970, **La Formation Continue des Adultes**, PUF, Paris, .
- GONÇALVES, Carlos Manuel, 1991, "**A construção social dos quadros nos anos 60: algumas perspectivas de análise**" in *Sociologia*, volume I.
- GOTMAN, A., 1985, "**La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R.**" in BLANCHET, A. et all., *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris.
- GRÁCIO, Sérgio, 1994, "**Instituições de ensino e mercado de trabalho: entre a autonomia e a heteronomia**" in *Educação, Sociedade e Culturas* (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação), nº 1.
- GREFFE, Xavier, 1992, **Sociétés Postindustrielles et Redéveloppement**, Pluriel, Paris.
- HALLAK, Jacques, 1990, "**Priorities for the 1990's: challenges and constraints for a balanced human resource policy**" in *Investing in the future - setting educational priorities in the developing world*, Pergamon Press.
- HUSÉN, Thomas, 1988, "**Research Paradigms in Education**" in John P. KEEVES, *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Pergamon Press, Oxford.
- IMAGINÁRIO, Luis, 1996, "**Sistema de formação português**" in AMBRÓSIO, Teresa (coord.), *Análise das tendências e dos obstáculos à coerência dinâmica entre os sistemas de formação, as necessidades de formação profissional e os partenariados sócio-educativos*, edição do Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- IRDAC, sem data, **Skills Shortages in Europe**.

- JOSSO, Christine, 1989, "**Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité**" in *Éducation Permanente*, n° 100-101.
- KADDOURI, Mokhtar, 1996, "**Place du projet dans les dynamiques identitaires**" in *Education Permanente*, n° 128.
- KEEVES, J. P., 1988, "**Social Theory and Educational Research**" in John P. KEEVES, *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Pergamon Press, Oxford.
- KNOWLES, Malcolm, 1990, **L' Apprenant Adulte - Vers un Nouvel Art de la Formation**, Les Editions d' Organisation, Paris.
- KOVACS, Ilona, 1991, "**A estratégia de produção flexível e práticas organizacionais**" in *Revista de Gestão*, n° 9.
- KOVACS, Ilona et all., 1992, **Sistemas flexíveis de produção e reorganização do trabalho**, edição CESO I&D/PEDIP, Lisboa.
- KOVACS, Ilona et all., 1994, **Qualificações e Mercado de Trabalho**, IEFEP, Lisboa.
- LALLEMENT, Michel (ed.), 1994, **Travail et Emploi: le temps des métamorphoses**, ed. L'Harmattan, Paris.
- LE BOTERF, Guy, 1994, **De la compétence - essai sur un attracteur étrange**, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- LE BOUEDEC, Guy, 1988, **Les Défis de la Formation Continue**, Ed. L'Harmattan, Paris.
- LERBET, Georges, 1993, **Système Personne et pédagogie - Une nouvelle voie pour l'éducation**, ESF, Paris.
- LESNE, Marcel e MINVIELLE, Yves, 1990, **Socialisation et Formation**, ed. Paideia, Paris.
- LESOURNE, Jacques, 1988, **Éducation et Société - les défis de l'an 2000**, Ed. La Découverte et Journal Le Monde, Paris.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle et all., 1994, **Investigação Qualitativa - fundamentos e práticas**, edição Instituto Piaget, Lisboa.
- MARC, Edmond, 1996/97, "**L'identité personnelle**" in *Rev. Sciences Humaines*, numéro 15/hors série.

- MARRY, Catherine, 1992, **“Les jeunes et l’emploi: force et faiblesse des liens forts”** in COUTROT, Laurence e DUBAR, Claude, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, Paris.
- MERLANT-GUYON, Bernardette, 1986, **“Évolution de la représentation de soi et mise en jeu de processus d’élaboration de l’identité dans une expérience de formation de groupe”** in TAP, Pierre (coord.), *Identité individuelle et personnalisation*, ed. Privat, Toulouse.
- MORIN, Edgar, 1984, **Sociologia - A sociologia do micro social ao macro planetário**, Publicações Europa-América, Mem-Martins.
- MUSSEN, Paul, 1986, **“La formation de l’identité - découvertes psychologiques et problèmes de recherche”** in TAP, Pierre (coord.), *Identité individuelle et personnalisation*, ed. Privat, Toulouse.
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal, 1992, **“L’insertion professionnelle des jeunes garçons et filles: une étude localisée”** in Coutrot, Laurence e Dubar, Claude (org.), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, Paris.
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal, 1994, **“Mesurer l’insertion professionnelle”** in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXV.
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal e ROULLEAU-BERGER, Laurence, 1995, **L’insertion des jeunes en France**, PUF, Paris.
- NOT, Louis, 1986, **“Production-affirmation d’identité et modèles pédagogiques”** in TAP, Pierre (coord.), *Identité individuelle et personnalisation*, ed. Privat, Toulouse.
- OCDE, 1989, **O Ensino na Sociedade Moderna**, edições Asa, Rio Tinto-Portugal.
- OCDE, 1993(a), **De l’enseignement supérieur a l’emploi - rapport de synthèse**, Paris.
- OCDE, 1993(b), **L’enseignement supérieur et l’emploi: le cas des lettres et des sciences sociales**, Paris.
- OLIVEIRA, Luisa, 1993, **Trajectórias e identidades na reinserção profissional - o caso da reestruturação dos lanifícios da Covilhã**, Tese de mestrado em Sociologia do Trabalho, ISCTE, Lisboa.
- OLIVEIRA, Luisa, 1994, **“Trajectórias, identidades, projectos profissionais e sucesso na formação”**, Comunicação ao Colóquio Estado actual da Investigação em Formação, SPCE- FCT/UNL, Monte de Caparica.

- OROFIAMMA, Roselyne, 1993, "**Les compétences sociales et relationnelles, quels savoirs mobilisés?**" in 1^{er}. Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et Formation.
- OROFIAMMA, Roselyne, 1995, "**Engagement dans la formation et trajectoires individuelles**" in DEBON-THESMAR, Claude, WITTORSKI, Richard, OROFIAMMA, Roselyne, Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité - le cas des APP, CNAM, Paris.
- OROFIAMMA, Roselyne, 1996, "**Récits de vie et remaniements identitaires**" in Education Permanente, n° 128.
- PAIS, José Machado, 1996, "**Pesquisas sobre a juventude portuguesa**" in Revista Sociologia Problemas e Práticas, n° 21.
- PASSERON, Jean-Claude, 1982, "**L'inflation des diplômes - remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie**" in Revue Française de Sociologie, vol. XXIII.
- PAUL, Jean-Jacques, 1992, "**Structure du marché du travail, formation continue et trajectoires professionnelles: l'exemple du Congé Individuel de Formation**" in Coutrot, Laurence e Dubar, Claude (org.), Cheminements professionnels et mobilités sociales, La Documentation Française, Paris.
- PINTO, José Madureira, 1991 (a), "**Considerações sobre a produção social de identidade**" in Revista Crítica de Ciências Sociais, n° 32.
- PINTO, José Madureira, 1991 (b), "**Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais**" in STOER, Stephen (org.), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar, Edições Afrontamento, Porto.
- PIRES, Ana Luisa, 1995, **Desenvolvimento Pessoal e Profissional - um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais**, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FCT/UNL, Monte de Caparica.
- PNUD, 1994, **Relatório do Desenvolvimento Humano**, Lisboa, Tricontinental Editora.
- POIRIER, Jean, CLAPIER-VALADON, Simone, RAYBAUT, Paul, 1995, **Histórias de vida - teoria e prática**, Celta Editora, Oeiras.
- PONTE, João Pedro, 1994, "**Formação Contínua: Políticas, concepções e Práticas**" in Aprender, n°16, Maio, ESE de Portalegre, Portalegre.

- POTTIER, François, 1992, **“Formes et logiques de mobilité des jeunes à travers l’Observatoire des entrées dans la vie active”** in Coutrot, Laurence e Dubar, Claude (org.), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, Paris.
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle, 1980, **A Nova Aliança - Metamorfose da Ciência**, edições Gradiva, Lisboa.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc, 1992, **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Edições Gradiva, Lisboa.
- RIVERIN-SIMARD, Danielle, 1985, **“Etapes de vie au travail et éducation des adultes”** in *Journal de la Formation Continue et de l'E.A.O.*, nº 191.
- RODRIGUES, Maria João, 1991, **Competitividade e Recursos Humanos**, Publicações D. Quixote, Lisboa.
- RODRIGUES, Maria João, 1992, **O sistema de emprego em Portugal - crise e mutações**, Publicações D. Quixote, Lisboa (1ª edição - 1988).
- SAINSAULIEU, Renaud, 1988, **L’identité au travail**, Presses de la Fondation Nationales des Sciences Politiques, Paris (1ª edição - 1977).
- SAINSAULIEU, Renaud, 1996, **“L’identité et les relations de travail”** in *Education Permanente*, nº 128.
- SAINT-MARTIN, Monique, 1994, **“Les transformations récents de l’université et les perspectives sociologiques”**, Comunicação ao Encontro-Debate “Transformações Recentes do Ensino Superior: o ponto de vista dos sociólogos”, Instituto Franco-Portugais, Lisboa.
- SANTOS, Boaventura Sousa, 1991, **Um discurso sobre as Ciências**, edições Afrontamento, Porto (1ª edição 1987).
- SANTOS, Boaventura Sousa, 1994, **Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade.**, edições Afrontamento, Porto.
- SCHMIDT, Luísa, 1990, **“Jovens: família, dinheiro e autonomia”** in *Análise Social*, vol. XXV (4º e 5º).
- SCHNAPPER, Dominique, 1989, **“Rapport à l’emploi, protection sociale et statuts sociaux”** in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXX.
- SCHWARTZ, Bertrand, 1994, **Moderniser sans exclure**, Ed. La Découverte, Paris.

- SHULMAN, Lee S., 1986, **"Paradigms and Research Programs in the study of Teaching: A Contemporary Perspective"** in Merlin C. WITTROCK, Handbook of Research on Teaching, Macmillan Publishing Company, New York.
- SILVA, Augusto Santos, 1987, **"A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais"** in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), Metodologia das Ciências Sociais, edições Afrontamento, Porto.
- SILVA, Augusto Santos, 1988, **Entre a Razão e o Sentido - Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais**, ed. Afrontamento, Porto.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), 1987, **Metodologia das Ciências Sociais**, edições Afrontamento, Porto.
- STOER, Stephen (org.), 1991, **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa**, edições Afrontamento, Porto.
- SULEMAN, Fátima, 1995, **Perfis Profissionais: conceitos, métodos e dilemas para Portugal**, Tese de Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, ISCTE, Lisboa.
- TAJFEL, Henry, 1981, **Grupos humanos e categorias sociais**, vol. 2, edições Livros Horizonte, Lisboa.
- TANGUY, Lucie (org.), 1986, **L'introuvable relation formation/emploi**, ed. La Documentation Française, Paris.
- TANGUY, Lucie e ROPÉ, Françoise, 1994, **Savoirs et Compétences**, ed. L'Harmattan, Paris.
- TAP, Pierre (coord.), 1986, **Identité individuelle et personnalisation**, ed. Privat, Toulouse.
- TEODORO, António, 1994, **Política Educativa em Portugal - Educação, desenvolvimento e participação política dos professores**, Bertrand Editora, Lisboa.
- TOURAINE, Alain, 1992, **Critique de la Modernité**, Ed. Fayard, Paris.
- VALA, Jorge, 1987, **"A análise de conteúdo"** in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.), Metodologia das Ciências Sociais, edições Afrontamento, Porto.
- WELLER, Jean-Marc, 1994, **"Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité"** in Sociologie du Travail, nº1/94.

- ZAY, Danielle, 1994, **Enseignants et partenaires de l'école**, De Boeck Université, Bruxelles.

ÍNDICE DE AUTORES

- AGACHE: 55
- ALALUF: 28, 32, 99, 112
- AMBRÓSIO e ALVES: 40, 103
- AMBRÓSIO: 18, 23, 32, 99, 134
- BARATA: 33
- BARBIER, BERTON e BORU: 25, 28, 99, 172
- BARBIER: 64, 167
- BARDIN: 84, 85, 86
- BATISTA: 38, 108
- BERGER e LUCKMAN: 47
- BERGER: 69
- BERTAUX: 130
- BERTON: 16
- BOGDAN e BILKEN: 10, 87
- BONVALOT: 27, 136
- BOREHAM e ARTHUR: 58, 180
- BOUFFARTIGUE: 38, 41, 52, 128, 141
- BOURDIEU: 60, 61
- BOUTINET: 140
- CACOUAULT e OEUVRARD: 35, 120, 171
- CARNEIRO: 21, 40
- CODOL: 49, 51
- COSTA: 23, 83
- COUTROT e DUBAR: 150
- CROZIER e FRIEDBERG: 23
- CURADO: 160

- DECOMPS: 30
- DUBAR e SAINSAULIEU: 54
- DUBAR: 33, 37, 48, 49, 52, 53, 55, 112, 117, 126, 144, 152, 155, 159, 161
- DUBOIS: 120
- DUMAZEDIER: 33, 143
- DURAND: 68
- DURKHEIM: 70
- ERIKSSON: 47
- FERREIRA: 72, 74, 83
- GADREY-TURPIN: 116
- GADREY: 162
- GAGO: 37, 38, 103, 115, 181
- GALLAND: 42, 43, 162
- GHIGLIONE e MATALON: 80, 82
- GOTMAN: 83
- GRÁCIO: 16, 30, 31, 35, 40
- JOSSO: 64, 136
- KOVACS: 20
- LALLEMENT: 57
- LE BOTERF: 26, 27, 54, 138, 169
- LE BOUEDEC: 29, 99, 100, 161
- LESNE e MINVIELLE: 49, 54
- LESOURNE: 32, 99
- LESSARD-HÉBERT: 60
- MARC: 175
- MARRY: 150
- MERLANT-GUYON: 52, 180
- MORIN: 14, 18
- NICOLE-DRANCOURT e ROULLEAU-BERGER: 42, 43, 44
- NICOLE-DRANCOURT: 40, 58, 72, 119, 161
- NOT: 54, 172

- OLIVEIRA: 51, 57
- OROFIAMMA: 26, 29, 51, 54, 137, 167, 175
- PAGE: 21
- PAIS: 41
- PASSERON: 159
- PAUL: 177
- PIAGET: 48
- PINEAU: 36
- PINTO: 48, 50, 53, 65, 130, 139
- PIRES: 27, 36
- POTTIER: 57
- PRIGOGINE e STENGERS: 68
- RODRIGUES: 16, 17, 20
- SAINSAULIEU: 48, 56, 143, 184
- SANTOS: 12, 32, 47, 68, 70, 134
- SCHMIDT: 42, 57
- SCHNAPPER: 47
- SCHWARTZ: 35
- SILVA: 69, 71, 165, 166
- SULEMAN: 15, 31
- TAJFEL: 49
- TANGUY e ROPÉ: 29, 39
- TANGUY: 16, 72
- TAP: 47, 167, 180
- TEODORO: 18, 20, 21
- TOURAINE: 23
- VALA: 71, 84, 86
- WELLER: 48, 83, 167

ANEXOS

ANEXO 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO

□ □ □ □ □

Percurso de Formação / Percurso Profissional de licenciados

Este inquérito foi elaborado por uma equipa de investigadores da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa¹, com o objectivo de estudar os percursos profissionais dos licenciados nas áreas de Gestão e Informática. Desde já agradecemos a sua colaboração, solicitando que preencha e nos envie este inquérito no prazo de uma semana. Para preencher o questionário necessita de 20 a 30 minutos.

Instruções

- 1 Não escreva nada na coluna da direita.
- 2 Para responder a cada questão assinale com um X o quadrado que corresponde à sua situação ou escreva por extenso nos casos em que existem linhas em branco.
- 3 Leia atentamente até ao fim as questões com várias hipóteses de resposta e só depois assinale a(s) que corresponde(m) à sua situação.
- 4 Tente responder a todas as perguntas e se tiver dúvidas em alguma, refira-as no espaço reservado a *Observações* no final do inquérito.

¹ Este estudo é apoiado financeiramente pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

PARTE I — PERCURSO ESCOLAR

- 1 Indique qual(is) o(s) diploma(s) de licenciatura que possui e o(s) estabelecimento(s) onde o(s) obteve.

1º diploma obtido: _____

1º diploma (estabelecimento) : _____

2º diploma obtido: _____

2º diploma (estabelecimento) : _____

Outro(s): _____

- 2 Após o 12º ano mas antes de se ter inscrito na licenciatura em Gestão/Informática, frequentou e terminou alguma das opções seguintes?

	Não frequentou	Frequentou e terminou	Frequentou sem terminar	
Curso Formação Profissional	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/>
Bacharelato ou equivalente	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/>
Qual? _____				
Outras licenciaturas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/>
Qual(is)? _____				

- 3 A sua inscrição na primeira licenciatura em que tenha obtido diploma correspondeu (assinale a resposta correcta):

1ª opção ☐ (1)

Outra opção que não a 1ª ☐ (2)

Transferência de outro curso ☐ (3)

Obtenção de uma licenciatura após o bacharelato ☐ (4)

Outra situação. Qual? _____

- 4 No caso de na sua licenciatura na área de Gestão/Informática ter sido necessário optar por um ramo ou área de especialização, indique qual o que frequentou:

- 5 Indique quais foram as principais razões de escolha, tanto na área de Gestão/Informática em que obteve diploma, como do ramo/área de especialização que frequentou no decorrer dessa licenciatura. (Indique as razões por ordem de importância, correspondendo 1 à de maior importância)

	CURSO	RAMO
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Grande oferta de emprego <input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Versatilidade <input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ser um curso/ramo de	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	inovação científica/tecnológica <input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Possibilidade investigação <input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Curso/ramo mais interessante na área de residência <input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Por ter trabalhado em áreas afins e ter	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	perspectivas concretas de se manter nessa área <input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O prestígio da Faculdade/Universidade <input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Prestígio da licenciatura/do ramo <input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sugestão de família, professores ou amigos <input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Não ter vaga noutro curso/ramo <input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (10)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Outras <input type="checkbox"/> (11)	<input type="checkbox"/> (11)
	Quais? _____	

- 6 No caso de não ter concluído a sua licenciatura em Gestão/Informática no tempo curricular normal, indique as razões.

<input type="checkbox"/>	Cumprimento do serviço militar obrigatório <input type="checkbox"/> (1)
<input type="checkbox"/>	Esteve empregado <input type="checkbox"/> (1)
<input type="checkbox"/>	Desinteresse pelo curso <input type="checkbox"/> (1)
<input type="checkbox"/>	Doença <input type="checkbox"/> (1)
<input type="checkbox"/>	Outras <input type="checkbox"/> (1)
	Quais? _____

- 7 Se durante a licenciatura em Gestão/Informática realizou alguma formação adicional, indique se o fez no país ou no estrangeiro e também se o fez numa área enquadrada ou não no âmbito do seu curso.

	No país		No estrangeiro	
	No âmbito do curso	Fora do âmbito do curso	No âmbito do curso	Fora do âmbito do curso
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Estágios <input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Especializações <input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Outras formações <input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
	Quais? _____			

8 Após a licenciatura em Gestão/Informática frequentou, e/ou está a frequentar, formação adicional?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se Sim, complete o quadro abaixo:

	No país		No estrangeiro		
	No âmbito do curso	Fora do âmbito do curso	No âmbito do curso	Fora do âmbito do curso	
Estágios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Especializações	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Outras licenciaturas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Outras formações	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Quais? _____					

9 Qual é a razão mais importante que o levou a frequentar formação adicional?

Valorização pessoal ☐ (1)

Necessidades sentidas no desempenho da actividade profissional ☐ (2)

Progresso na carreira ☐ (3)

Outras ☐ (4)

Qual? _____

PARTE II — PERCURSO PROFISSIONAL

10 Sentiu alguns obstáculos na obtenção de emprego após a conclusão da licenciatura em Gestão/Informática?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se *Sim*, indique quais foram os três principais obstáculos na procura de emprego.

Idade ☐ (1)

Formação insuficiente ☐ (2)

Falta experiência profissional ☐ (3)

Remuneração insuficiente ☐ (4)

Preferência por mão-de-obra de sexo oposto ☐ (5)

Situação militar não regularizada ☐ (6)

Falta de disponibilidade horária ☐ (7)

Desconhecimento por parte da entidade

empregadora da primeira licenciatura que possui ☐ (8)

Desconhecimento de línguas estrangeiras ☐ (9)

Emprego fora da área de residência ☐ (10)

Más condições de trabalho ☐ (11)

Outros ☐ (12)

Quais? _____

Responda às questões que a seguir se apresentam para os quatro empregos mais significativos que já teve após a conclusão da licenciatura em Gestão/Informática (três primeiros e actual ou último no caso de estar desempregado). Se em algum momento teve mais do que um emprego deve considerar só o principal.

11 De que modo encontrou emprego?

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
No local onde estagiou	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Resposta a anúncio	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Concurso público	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Convite	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Conhecimentos pessoais	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Criou o seu próprio emprego	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Outro	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Qual? _____				

- 12 Em cada um dos empregos qual era a formação académica solicitada prioritariamente pela entidade empregadora?

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
A correspondente ao seu diploma de licenciatura em Gestão/Informática	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
A correspondente a outro diploma de licenciatura que possuía	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Não discriminada	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Outra licenciatura diferente do(s) diploma(s) que possui	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Qual? _____				

□□□□

- 13 Em algum dos quatro empregos mencionados anteriormente eram solicitadas outro tipo de "formações além da licenciatura"?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se *Sim*, indique que formações adicionais eram pedidas.

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
Conhecimento línguas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Conhecimentos de informática	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Carta de condução	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Experiência profissional	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Pós-graduação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Mestrado	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Doutoramento	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
Outras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

Quais? _____

□

□□□□

□□□□

□□□□

□□□□

□□□□

□□□□

□□□□

□□□□

- 14 Se mudou de emprego alguma vez, quais foram as razões dessa mudança?

Contrato não renovado ☐ (1)

Procura de melhor remuneração ☐ (1)

Procura de melhor ambiente trabalho ☐ (1)

Procura de melhores condições de trabalho (localização, horários, etc.) ☐ (1)

Outras ☐ (1)

Quais? _____

□

□

□

□

□

11111

LILLILL

1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
Primário (agricultura, pescas, por ex.)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Secundário (indústria transformadora, por ex.)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Terciário (serviços, por ex.)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
1 a 9	<input type="text"/> (1)	<input type="text"/> (1)	<input type="text"/> (1)	<input type="text"/> (1)
10 a 49	<input type="text"/> (2)	<input type="text"/> (2)	<input type="text"/> (2)	<input type="text"/> (2)
50 a 499	<input type="text"/> (3)	<input type="text"/> (3)	<input type="text"/> (3)	<input type="text"/> (3)
500 e mais	<input type="text"/> (4)	<input type="text"/> (4)	<input type="text"/> (4)	<input type="text"/> (4)

19 Indique qual é a sua situação na profissão:

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
Patrão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Trab. conta própria	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Trab. conta de outrem	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Membro cooperativa	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Trab. familiar não remunerado	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Outro	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)

Qual? _____

□□□□

20 Qual é o seu tipo de contrato?

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
Permanente	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
A prazo	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
À tarefa	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Outro	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)

Qual? _____

□□□□

21 Qual é o seu regime de trabalho?

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
Tempo completo	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Tempo parcial	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)

□□□□

22 Indique em que escalão se inclui (incluiu) a sua renumeração mensal:

	1º emprego	2º emprego	3º emprego	Actual ou último
≤ 150 contos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
150 a 250 contos	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
≥ 250 contos	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)

□□□□

PARTE IV — RELAÇÃO FORMAÇÃO/EMPREGO

- 23 Desempenha uma actividade profissional na área para que fez formação académica inicial?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se respondeu *negativamente*, refira a área em que desempenha a sua actividade profissional.

- 24 A sua formação académica na área de Gestão/Informática, tem-lhe permitido ao longo da vida profissional:

	SIM	NÃO
Realização pessoal	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
Progressão na carreira	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)
Mobilidade profissional	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)

- 25 Nas funções que desempenha actualmente, utiliza os conhecimentos e as competências adquiridas na sua formação académica inicial na área de Gestão/Informática?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se respondeu *negativamente*, refira se existe algum diploma de licenciatura que julgue adequar-se às funções que desempenha.

- 26 Existem conhecimentos e competências que, embora não incluídas na formação académica inicial na área de Gestão/Informática, são necessárias à realização das suas funções actuais?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se respondeu *afirmativamente*, indique como obteve esses conhecimentos:

Experiência prática ☐ (1)

Cursos pós-graduação ☐ (1)

Mestrado ☐ (1)

Doutoramento ☐ (1)

Estágios no local de trabalho ☐ (1)

Estágios noutros locais ☐ (1)

Outros ☐ (1)

Quais? _____

27 Aponte as principais competências (não técnicas) que lhe foram exigidas ao longo da sua vida profissional

Criatividade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Autonomia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Capacidade de iniciativa	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Adaptabilidade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Responsabilidade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Capacidade de trabalho em equipe	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Liderança	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Capacidade de expressão escrita e oral	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Capacidade de argumentação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/>
Quais? _____		

28 Como adquiriu as competências indicadas na questão anterior?

29 Quais são as necessidades de formação que sente actualmente no desempenho da sua actividade profissional?

30 Pensa que no seu futuro profissional terá outras necessidades de formação?

Sim ☐ (1)

Não ☐ (2)

Se respondeu *afirmativamente*, indique quais:

31 Na sua opinião, quem deveria ser responsável pela organização da formação necessária ao desempenho da actividade profissional?

	SIM	NÃO	
A entidade empregadora	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/>
O próprio	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/>
As Universidades	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/>
Quais? _____			

PARTE V — CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

32 Sexo:

Feminino ☐ (1)

Masculino ☐ (2)

33 Data de nascimento (ano)

34 Naturalidade

Se nasceu no país, indique o concelho _____

Se nasceu no estrangeiro, indique o país _____

35 Residência actual

Indique o concelho _____

Se mora no estrangeiro, indique o país _____

36 Habilitações escolares dos familiares.

(Indique o nível de ensino mais elevado que completaram.)

	PAI	MÃE	CÔNJUGE
Não sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Ensino básico primário ou equivalente	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Ensino básico preparatório ou equivalente	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Ensino secundário unificado ou equivalente	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Ensino secundário complementar ou equivalente	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
12ºano, propedêutico ou equivalente	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)
Ensino Médio	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)
Ensino Superior	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)

37 Profissão principal dos familiares (indicar a actual ou a última no caso de não exercerem uma profissão ou já terem falecido). (Fazer uma descrição completa.)

Pai _____

Mãe _____

Cônjuge _____

- 38 Situação na profissão principal dos familiares (indicar a actual ou última no caso de não exercerem uma profissão ou já terem falecido.)

	PAI	MÃE	CÔNJUGE
Patrão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Isolado/Trabalha por conta própria	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Trabalhador por conta d'outrem	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Membro de uma cooperativa	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Trabalhador em empreendimento familiar não remunerado	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Outra situação	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Qual? _____			

□ □ □

- 39 Categoria sócio-profissional dos familiares (indicar a actual ou última no caso de não exercer uma profissão ou já ter falecido)

	PAI	MÃE	CÔNJUGE
Agricultores e similares:			
Agricultores com trabalhadores ao seu serviço	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Agricultores de explorações agrícolas familiares, membros de cooperativas exercendo uma profissão agrícola e pescadores independentes	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Empresários da indústria e do comércio:			
Trabalhador por conta própria na indústria	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Empresários industriais até 9 trabalhadores	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Empresários industriais com 10 ou mais trabalhadores	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Trabalhadores por conta própria no comércio	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Proprietários-gerentes do comércio até 4 trabalhadores	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)
Proprietários-gerentes do comércio com 5 ou mais trabalhadores	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)
Quadros e Técnicos:			
Quadros dirigentes e técnicos superiores das empresas ou da administração pública, profissões liberais e outras de nível superior	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)
Quadros e técnicos médios das empresas ou da administração pública e outras profissões de nível médio	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (10)
Trabalhadores (empregados) do comércio e dos serviços administrativos das empresas ou da administração pública	<input type="checkbox"/> (11)	<input type="checkbox"/> (11)	<input type="checkbox"/> (11)

□ □ □ □

□ □

Trabalhadores da produção:Encarregados e contra-mestres das empresas
ou administração pública☐ (12) ☐ (12) ☐ (12)Trabalhadores da produção (operários)
das empresas ou administração pública☐ (13) ☐ (13) ☐ (13)**Trabalhadores agrícolas e da pesca**☐ (14) ☐ (14) ☐ (14)**Pessoal dos serviços (hotelaria, motoristas,
pessoal serviços domésticos e pessoais, etc.)**☐ (15) ☐ (15) ☐ (15)**Outros:**

Membros Forças Armadas e Militarizadas

☐ (16) ☐ (16) ☐ (16)Pessoas que não exercem profissão
(ex. domésticas)☐ (17) ☐ (17) ☐ (17)*Observações:*

FINAL DO QUESTIONÁRIO

Agradecemos a sua colaboração.

Pretendendo continuar este estudo com a realização de algumas entrevistas, agradecemos também a sua disponibilidade para uma futura colaboração. Para tal indique, por favor, o seu nome, morada e número de telefone.

Nome: _____

Morada: _____

Código Postal: _____

Telefone: _____

ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA

NOTAS SOBRE A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Os contactos de potenciais entrevistados foram fornecidos por um amigo comum a estes e ao entrevistador. Com excepção de um entrevistado, que teve de ser substituído, os três restantes disponibilizaram-se de imediato a realizar a entrevista.

A entrevista foi apresentada como uma conversa sobre o percurso escolar universitário, o percurso profissional, os ajustamentos e desajustamentos entre ambos e as suas implicações na vida dos sujeitos em sentido amplo.

As diferentes perguntas não foram abordadas sempre segundo a ordem e a forma indicadas, pois pretendeu-se dar espaço a que o entrevistado construa o seu próprio discurso. As observações anotadas após cada pergunta, constituem uma ajuda para o entrevistador no sentido de recordar o tipo de informação que se pretende recolher com cada uma delas.

GUIÃO DE ENTREVISTA

1) A licenciatura/formação inicial

1.1) "recuando no tempo até ao momento em que optou pela licenciatura que hoje possui, quais as razões que o levaram a optar pelo ensino superior e pela licenciatura que hoje possui?"

- identificação do estabelecimento de ensino e do curso de licenciatura
- razões de escolha do ensino superior (motivações/aspirações/expectativas)
- razões de escolha da licenciatura (motivações/aspirações/expectativas)

1.2) "durante a licenciatura o que mais gostou e o que menos gostou? o que considera de grande utilidade ter aprendido e que lacunas considera que não deveriam existir?"

- avaliação (positiva ou negativa) da licenciatura
- expectativas e aspirações criadas no decorrer da licenciatura
- áreas de conhecimentos e competências apreendidos
- áreas de conhecimentos e competências em falta

1.3) "atribui importância ao facto de ter um diploma de ensino superior para explicar a forma como se desenrolou a sua vida profissional? que importância?"

- saber se o diploma superior é visto como garantia de emprego
- saber se diploma superior é visto enquanto garantia de desempenho de determinadas tarefas e funções específicas e qualificadas

1.4) "de que forma a obtenção de um diploma de ensino superior e a transição para a vida activa tiveram alguma importância/impacto na sua vida em sentido amplo?"

- interação entre vida escolar e profissional e outras esferas da vida
- prestígio social do diploma de ensino superior
- detectar o impacto/importância do início da vida profissional no percurso pessoal dos indivíduos (continuidade ou ruptura?)

2) Inserção na vida activa e percurso profissional

2.1) "após a conclusão do ensino superior encontrou imediatamente emprego? ou sentiu obstáculos e dificuldades na obtenção de um emprego (se sim quais?) ?"

- caracterização do primeiro emprego após a universidade (funções, instituição empregadora, tipo de contrato, forma de encontrar emprego, etc.)
- identificação de obstáculos e dificuldades na transição para a vida activa

2.2) "de que forma decorreu a sua vida profissional após o primeiro emprego?"

- duração dos empregos ocupados
- caracterização dos empregos ocupados (instituição empregadora, funções, tipo de contrato, forma de encontrar emprego, etc.)
- dificuldades/facilidades na progressão profissional

2.3) "no confronto entre formação académica inicial e vida profissional, que ajustamentos e desajustamentos existem entre uma e outra?"

- lacunas de conhecimentos e competências e conhecimentos e competências considerados de grande utilidade
- aspirações e expectativas frustradas ou correspondidas

2.4) "imagine uma actividade profissional em que a satisfação com o trabalho fosse a mais *alta* possível e descreva as suas características?"

- saber o que é mais valorizado na actividade profissional

"imagine uma actividade profissional em que a satisfação com o trabalho fosse a mais *baixa* possível e descreva as suas características?"

- saber o que é menos valorizado na actividade profissional

"considera que a sua actividade profissional presente está mais próxima de qual destes dois extremos?"

- satisfação com a actividade profissional actual

2.5) "imagine que o tempo de trabalho era reduzido para 3 dias por semana sem diminuir a remuneração, o que faria no tempo livre?"

- hierarquia de interesses, valores, aspirações do indivíduo

2.6) Como pensa que irá decorrer futuramente a sua vida profissional?

- expectativas/aspirações
- estratégias/planos de futuro

3) A formação pós-licenciatura

3.1) "considera (ou não) que é útil a frequência de acções de formação após a licenciatura? porquê?"

- representações sobre a formação contínua pós-licenciatura
- critérios utilizados na avaliação da formação pós-licenciatura

3.2) "frequentou acções de formação após a licenciatura? se sim quais?"

- frequência (ou não) de formação
- caracterização das acções frequentadas (duração, horário área temática, instituição de formação, bolsa de formação,...)

3.3) "essas acções de formação tiveram algum impacto/importância na sua vida? em que domínios/aspectos?"

- impacto na vida profissional e/ou na vida em geral
- impacto no desenvolvimento de conhecimentos, competências, aspirações, expectativas, ...

3.4) Pensa recorrer/frequentar (outras) acções de formação contínua no futuro?

- avaliação da utilidade da formação
- articulação dos projectos de formação com os projectos profissionais
- áreas de formação identificadas como lacunas

4) "considera que os diferentes acontecimentos da sua vida particular se inter-relacionam como a sua vida académica e profissional? de que maneiras?"

(explorar as articulações entre projecto de vida pessoal e social e vida profissional e escolar)

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DO ENTREVISTADO

1.1 - Sexo

1.2 - Idade _____

1.3 - Local de naturalidade

1.4 - Local de residência _____

1.5 - Origem social: Profissão do Pai _____

Habilitações literárias do Pai

Profissão da Mãe _____

Habilitações literárias da Mãe

ANEXO 3 - TRATAMENTO DAS ENTREVISTAS

(EXEMPLO DAS GRELHAS DE ANÁLISE CONSTRUÍDAS COM BASE NA ENTREVISTA Nº 4 - MARTA)

QUADROS DE ANÁLISE TEMÁTICA

Dimensão A - Percurso escolar (ensino superior e formação pós licenciatura)

Factos/momentos/fases do percurso escolar	Motivações/gostos/atitude/valores/representações/expectativas associadas aos factos	Comentários (primeiro tipo de inferências)
Escolha do ensino superior	(p. 1) “nunca pensei deixar de estudar” (p. 1) “nunca se pôs sequer a hipótese de não fazer um curso” (p. 1) “era normal...assim como acaba o 9º ano e vais para o 10º ano, quando acaba o 12º ano inscreves-te na universidade”	. licenciatura surge como um “destino normal” . decisão de frequentar o ensino superior surge associada aos pais/família
Escolha do curso na área de Gestão	(p. 1) “escolhi ciências porque línguas está quieto e depois as hipóteses também eram poucas: Gestão e Economia. Medicina, nunca...”	. escolha da licenciatura em Gestão é fruto de escolha de áreas disciplinares no decorrer do ensino secundário . manifesta não gostar de cadeiras da área de letras
Balanço geral relativamente ao curso de Gestão/opiniões sobre o curso e percurso escolar	(p. 2) “para mim o mais importante foi mesmo ter ido para lá, ter conhecido as pessoas”	. valoriza sobretudo a construção de redes de relacionamento interpessoal

(continuação da página anterior)

Factos/momentos/fases do percurso escolar	Motivações/gostos/atitude/valores/representações/expectativas associadas aos factos	Comentários (primeiro tipo de inferências)
Importância do diploma de ensino superior no campo profissional	<p>(p. 3) “se eu não tivesse frequentado o ensino superior (...) acho que também a minha atitude profissional seria outra”</p> <p>(p. 3) “acho que aquilo que me exigem, a maneira como trabalho, a dificuldade que me é posta à frente, eu acho que era capaz de fazer o mesmo sem curso superior”</p> <p>(p. 4) “é fundamental claro, ficas a saber que existe um tema X e Y (...) e depois se pela primeira vez te for posto à frente sabes mais ou menos como desenrascar-te (...) pode ser mais difícil sem formação académica mas depois depende da tua própria sensibilidade e orientação profissional”</p>	<p>. valoriza ensino superior na construção de uma determinada atitude profissional/ de uma identidade profissional</p> <p>. valor do ensino superior parece não se situar tanto em aprendizagens formais úteis em contexto profissional</p> <p>. relativiza o valor do diploma de ensino superior em função de características pessoais dos sujeitos</p>
Importância do diploma de ensino superior noutros domínios da vida dos sujeitos (para além do trabalho/profissão)	<p>(p. 2) “os interesses são mais básicos, são mais terra-a-terra”</p> <p>(p. 2) “a nossa vida universitária abre-nos a cabeça para outras coisas que não aquelas que nós estamos habituados a viver no dia-a-dia”</p> <p>(p. 3) “temos uma vida tão diferente em termos de perspectivas de vida (...) a própria maneira de ver o casamento, de estar, de ter filhos, tudo é diferente...”</p> <p>(p. 4) “os objectivos que eu tinha também são completamente diferentes dos que agora tenho”</p> <p>(p. 4) “tornou-me mais ambiciosa, tenho mais noção da concorrência, da dificuldade que existe no mercado de trabalho (...) mais ambiciosa em termos de carreira, chegar mais longe”</p>	<p>. identifica diferenças relativamente a antigos colegas que não seguiram para o ensino superior</p> <p>. afirma a vida universitária como indutora de transformações identitárias na medida em que se altera a forma de estar na vida</p> <p>. identifica impacto do diploma ao nível de uma mudança de aspirações de de projectos de vida, ou seja, a sua implicação num processos de estruturação identitária</p> <p>. impacto do diploma também ao nível da auto-imagem do indivíduo (identidade assumida)</p>

(continuação da página anterior)

Factos/momentos/fases do percurso escolar	Motivações/gostos/attitudes/valores/representações/ expectativas associadas aos factos	Comentários (primeiro tipo de inferências)
Opiniões sobre a formação pós-licenciatura	(p. 4) “as empresas primeiro dão formação às pessoas que entram”	. relativiza a importância do que se aprende na formação inicial no ensino superior em função da formação que é depois dispensada nas empresas
Frequência de formação pós-licenciatura	(p. 7) teve um mês de formação quando entrou para a empresa (p.15) “coisa boa que é a formação contínua” (p.15) “é sempre importante. Se eu quiser manter-me na mesma posição, continuo e não passo dali. Agora se eu estiver interessada em desenvolver ou aprofundar os conhecimentos que tenho para aplicação prática...”	. a própria empresa organiza períodos de formação para os funcionários o que é considerado muito positivo pela entrevistada . a formação na empresa consiste em actualização e reflexão sobre a prática . formação tem valor para melhorar a actividade de trabalho

Dimensão B - Inserção na vida activa e percurso profissional

Factos/momentos/fases do percurso escolar	Motivações/gostos/atitudes/valores/representações/expectativas associadas aos factos	Comentários (primeiro tipo de inferências)
Transição para a vida activa	(p. 4) “tu chegas lá, sentes-te um nabo autêntico, não sabes fazer nada, tens que passar por um período de aprendizagem” (p.10) “deixei de ter tempo para fazer o que quer que seja. Só, só trabalho!”	. sensação de “choque” com o mundo do trabalho . identificação de disparidade entre “identidade atribuída” (por outros) e “identidade assumida” . alterações provocadas pelo início da vida activa na ocupação do tempo
Percurso profissional	(p. 7) (p. 9)	. percurso profissional corresponde à progressão na empresa no seio da qual as carreiras estão definidas de forma rígida . progressão na carreira mediante processos de avaliação da própria empresa que valorizam conhecimentos técnicos e qualidades pessoais e de chefia
Percurso profissional - O futuro	(p.11) “os meus objectivos são dentro da própria empresa (...) tento fazer o trabalho cada vez melhor para mim, porque sinto-me mal quando o faço mal” “ali estou num emprego estável, tem-me corrido bem a vida lá dentro (...) se me aparecer uma oportunidade de local de trabalho onde com funções compatíveis com determinados requisitos que eu tenho ...”	. planos de futuro no plano profissional são equacionados dentro da própria empresa evidenciando a importância da dimensão empresa na estruturação identitária . mudança de emprego só é desejada se aparecer uma boa oportunidade

(continuação da página anterior)

Factos/momentos/fases do percurso escolar	Motivações/gostos/atitudes/valores/representações/expectativas associadas aos factos	Comentários (primeiro tipo de inferências)
Percurso profissional/vida pessoal	<p>(p. 5) “empenho-me, acho que vou enriquecendo (...) acho que não depemde só de ter tirado o curso, depende dos meus objectivos pessoais. E se calhar tirar o curso já foi consequência dos objectivos que eu queria na vida”</p> <p>(p.10) “ agora com a promoção que me deram cada vez exigem mais de mim e tenho mais responsabilidades (...) e deixei de fazer muita coisa que gostava mas não posso (...) é trabalho, trabalho, trabalho”</p> <p>(p.14) “eu gosto de estar lá todos os dias mas a obrigação de estar das nove às nove, que é mais ou menos o que acontece comigo cansa...”</p> <p>(p.17) “roda tudo à volta do trabalho...eu gostava de acabar com isso”</p> <p>(p.17) “de um ponto de vista de princípio dou mais importância à minha vida pessoal, aos meus amigos... Agora de um ponto de vista prático eu passo a maior parte do tempo no trabalho”</p>	<p>. percurso profissional é um percurso formativo em função da pessoa que o vivencia</p> <p>. identifica estreita inter-relação entre vida escolar, vida profissional e vida pessoal</p> <p>. subordina a vida pessoal à vida profissional em termos de ocupação de tempo</p> <p>. considera que ocupa demasiado tempo no trabalho</p> <p>. identifica contradição entre teoria e prática ao nível da importância conferida ao trabalho</p>
Percurso profissional/vida pessoal - O futuro	<p>(p.17) “eu penso casar para o próximo ano (...) penso que vou encarar de maneira diferente”</p>	<p>. perspectiva o casamento como um momento futuro de alteração ao nível do binómio vida pessoal/vida profissional</p>
Procura de emprego	<p>(p. 5) “encontrei logo emprego”</p> <p>(p. 5) “a minha empresa é que vai às universidades”</p>	<p>. período de procura de emprego foi praticamente inexistente</p> <p>. o recrutamento é feito pela empresa nas universidades através da associação de estudantes</p>
Aprendizagens em contexto de trabalho	<p>(p. 7) “tenho andado a fazer um bocadinho nos vários departamentos (...) tenho vantagens sobre todos os outros”</p>	<p>. processo de aprendizagem nos vários departamentos da empresa</p>

(continuação da página anterior)

Factos/momentos/fases do percurso escolar	Motivações/gostos/attitudes/valores/representações/expectativas associadas aos factos	Comentários (primeiro tipo de inferências)
Cumprimento de expectativas construídas no início da vida activa	(p.12) "actualmente eu considero que estou a ser bem paga"	. satisfação com a condições remuneratórias na primeira fase da carreira e na actualidade
Satisfação relativamente à actividade profissional actual	(p.13) "estou! Enfim, depende dos dias."	. de uma forma global há satisfação com a actividade profissional actual
Atitudes perante o trabalho	(p.14) "acho que trabalho para viver, não vivo para trabalhar" (p. 5) "empenho-me (...) acho que vou enriquecendo"	. atribui valor instrumental ao trabalho . o trabalho tem um valor formativo para a pessoa
Hierarquia de interesses	(p. 15)	. se o tempo de trabalho fosse reduzido estudava, fazia desporto e eventualmente abria um "negócio por conta própria"

QUADRO DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES PERCURSO ESCOLAR/PERCURSO PROFISSIONAL/VIDA PESSOAL

percurso escolar	percurso profissional	vida pessoal
escolha do ensino superior		“destino normal” (identidade social do grupo a que pertence)
escolha do curso de gestão		“gosto” (identidade pessoal)
“a vida universitária abre-nos a cabeça para outras coisas”		construção de redes de relacionamento pessoal e social (estruturação identitária)
“tenho outros objectivos (...) sou mais ambiciosa”		alteração de aspirações e expectativas - momento de estruturação identitária
“a minha atitude profissional seria outra se não tivesse o ensino superior”	nova atitude profissional (estruturação identidade profissional)	
	“empenho-me, acho que vou enriquecendo”	valor formativo para a pessoa do percurso profissional
opção pelo ensino superior (é fruto de uma identidade pessoal e social)	atitude profissional	“empenho-me (na profissão) acho que não depende só de ter tirado o curso mas dos meus objectivos pessoais. E se calhar tirar o curso já foi consequência desses objectivos”
(no ensino superior) “ficas a saber que existe um tema X e Y”	desempenho profissional	“depende da tua própria sensibilidade e orientação profissional” (identidade pessoal)
	“agora com a promoção que me deram (...) é trabalho, trabalho, trabalho!”	diminuição do tempo para actividades além do trabalho

SÍNTESE CRONOLÓGICA DO PERCURSO DO ENTREVISTADO

conclusão da licenciatura	início da actividade profissional	actividade profissional - 1º emprego
Julho 1992	Setembro de 1992	1993 ... 1994 1995 ...1996...

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DO ENTREVISTADO

Entrevista nº 4	idade	local de naturalidade	local de residência	escolaridade da mãe	profissão da mãe	escolaridade do pai	profissão do pai
Marta	28	Lisboa	Lisboa/ /Oeiras	antigo 7º ano dos liceus	professor a primária	antigo 7º ano dos liceus	gestor de frota e de recursos humanos